

Enero - Junio 2022
Vol. 11 Núm. 57

REVISTA

EDUCACIÓN Y CIENCIA

EDUCACIÓN Y CIENCIA

ISSN 2448-525X

vol. 11, número 57, enero-junio, 2022

EDITORIAL

Eloísa Alcocer-Vázquez, David Beltrán-Poot
Universidad Autónoma de Yucatán, México.....6

ARTÍCULOS

Socialización de género y educación matemática en niñas y niños de preescolar

Elsa Susana Guevara-Ruiseñor, María Guadalupe Flores-Cruz y Brenda Magali Gómez-Cruz
Universidad Nacional Autónoma de México, México.....8

Consumo ecológico en estudiantes universitarios: un estudio de representaciones sociales

Jorge Santiago-Zepeda y Eugenia Iturriaga-Acevedo
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Universidad Autónoma de Yucatán, México..... 24

Autoeficacia académica en alumnos de educación media superior en Aguascalientes, México

Jessica Nájera-Saucedo, Rubí Surema Peniche-Cetzal, Luis Horacio Pedroza-Zúñiga y Martha Leticia Salazar-Garza
Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.....39

La educación primaria en pandemia: entre el deber y el hacer

Francisco José Avila-Cuevas, Ismael Ricardo Becerra-Santos, Jorge Iván Belmont-López y Suemy Ileana Burgos-Coronado
Centro de Actualización del Magisterio del Estado de Yucatán, México.....51

Identidad docente: características personales que favorecen la percepción como profesor

Adelaida del Socorro Poveda-Gutiérrez y Dora Esperanza Sevilla-Santo
Universidad Marista de Mérida y Universidad Autónoma de Yucatán, México.....66

Inclusión escolar de niños migrantes no hispanohablantes en educación primaria pública en Mexicali, Baja California

Geovanna Fuentes-González, Lilia Martínez-Lobatos, Laura Emilia Fierro-López y Erika Martínez-Lugo
Universidad Autónoma de Baja California, México.....80

Análisis de estilos y estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la producción oral

Cecilia Itzayana Luna-Fleites y María de Lourdes Luna-Alfaro
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.....94

La experiencia laboral: influencia en el talento humano durante la formación profesional. Una revisión sistemática

María Dolores Olán-Sánchez y José Félix García-Rodríguez
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.....107

REFLEXIONES

Políticas de ampliación de cobertura en México: entre alcanzables y ambiciosas

Ely Ruiz del Hoyo-Loeza y Mariel Luna-Villanueva
Universidad Autónoma de Yucatán, México121

Importancia de un fundamento conceptual en la competencia se expresa y comunica: su aplicación y desarrollo en la educación media superior

Diana Gabriela Lumbreras-Sánchez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México..... 134

Aprendizaje experiencial para la promoción de estilos de vida saludable en la infancia

Maranti Araceli Cisneros-Contreras y Jorge Alberto Ramírez de Arellano-De la Peña
Universidad Autónoma de Yucatán, México.....141

<http://www.educacionciencia.org>

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Universidad Autónoma de Baja California

Dra. Silvia Joaquina Pech Campos
Universidad de Castilla-La Mancha

Dra. Liz Hollingworth
University of Iowa

Dr. Pascal Lafont
Universidad Paris-Est Créteil Val de Marne

Dra. Mariela Sonia Jiménez Vásquez
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Mtra. Hilda Marisela Partido Calva
Universidad Veracruzana

Dra. Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Edith Cisneros Cohernour
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Pedro José Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Zoia Bozu
Universidad de Barcelona

Dr. Rubén Comas Forgas
Universidad de las Islas Baleares

Dr. Javier José Vales García
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Elizabeth Narváez Cardona
Universidad Autónoma de Occidente

Dra. María Isabel Ocampo Tallavas
Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca

EQUIPO EDITORIAL

Dra. Eloísa Alcocer Vázquez
Directora editorial

Dr. Pedro Sánchez Escobedo
Editor científico

Dr. Augusto David Beltrán Poot
Editor de producción

MINE. Hugo Salvador Flores Castro
Editor de innovación

LCC. Diana Karina Cimá Vargas
Apoyo técnico

LISTA DE REVISORES

vol. 11, número 57, enero-junio, 2022

Ana Luisa Adam Alcocer

Escuela Normal de Educación

Sadyhel Astudillo Ramírez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Alejandra Barrios

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Mario Alberto Benavides Lara

Universidad Nacional Autónoma de México

Norma Alicia Benois Muñoz

Universidad Autónoma de Yucatán

Hortensia Brito Vega

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Antonio Favila Tello

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Guadalupe Flores Hernández

Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora

Sonia González Moreno

Universidad Autónoma de Chihuahua

María Teresa Gulloti Vázquez

Universidad Autónoma de Yucatán

Magaly Hernández Aragón

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Alejandro César Antonia Luna Bernal

Universidad de Guadalajara

Deneb Magaña Medina

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Lilia Monroy Limón

Universidad Nacional Autónoma de México

Leidy Lorena Montero Caicedo

Universidad Fundación del Área Andina

Rubí Peniche Cetzal

Universidad Autónoma de Yucatán

María Helena Ramírez Cabanzo

Universidad Fundación del Área Andina

Jorge Alberto Ramírez de Arellano de la Peña

Universidad Autónoma de Yucatán

Dora Yolanda Ramos Estrada

Universidad Nacional Autónoma de México

Geovany Rodríguez Solís

Universidad Autónoma de Yucatán

Leticia Araceli Salas Serrano

Universidad Autónoma de Puebla

Dora Esperanza Sevilla Santo

Universidad Autónoma de Yucatán

Julio Vega Cauich

Universidad Autónoma de Yucatán

EDITORIAL

Eloísa Alcocer-Vázquez¹ y David Augusto Beltrán-Poot²

¹Universidad Autónoma de Yucatán, México (eloisa.alcocer@correo.uady.mx) y ²Universidad Autónoma de Yucatán, México (dbeltran@correo.uady.mx)

La revista *Educación y ciencia* hace una nueva entrega a sus lectores en este número 57, el cual se distingue por la participación de autores provenientes de 9 instituciones educativas nacionales de nivel superior o centros de investigación. Esta edición abre con la propuesta de Guevara-Ruiseñor, Flores-Cruz y Gómez-Cruz, quienes presentan un estudio sobre socialización de género y educación matemática en niñas y niños de preescolar, cuyo propósito fue identificar las experiencias de socialización de género que viven niñas y niños de educación preescolar. El estudio es etnográfico y utilizaron dos dimensiones de análisis: relación docente-alumna/o y educación matemática. Entre los resultados, se encontró que se promueve una socialización de género que legitima la posición subalterna de las niñas mediante: lenguaje androcéntrico, y prácticas que las invisibilizan. Se destaca la importancia de prestar mayor atención a nuevas prácticas educativas que modifican la socialización de género y favorecen la educación matemática desde las etapas más tempranas de escolaridad

Por su parte, Santiago-Zepeda e Iturriaga-Acevedo presentan un trabajo que devela y analiza los contenidos de las representaciones sociales de este consumo ecológico en estudiantes universitarios en Mérida, Yucatán. Entre sus resultados destaca que los estudiantes poseen información diversa sobre el consumo ecológico asociado con el consumismo. También identificaron que las actitudes de los participantes sobre el consumo ecológico se concretan en acciones que podrían favorecer el medioambiente como, por ejemplo, impulsar nuevos estilos de vida, reducir el consumo y promover la economía circular; entre otras.

Nájera-Saucedo, Peniche-Cetzal, Pedroza-Zuñiga y Salazar-Garza presentan un artículo con enfoque cuantitativo para el estudio de la autoeficacia académica en el nivel de educación media superior. La fundamentación del estudio se centra en la importancia del desempeño académico como un factor relacionado directamente con el abandono o permanencia en la escuela. Entonces, planten el objetivo de indagar sobre las variables personales que están asociadas al logro académico en los estudiantes del bachillerato.

Aunado a las propuestas anteriores, se integra el artículo de Avila-Cuevas, Becerra-Santos, Belmont-López y Burgos-Conronado que se centra en discutir el tema de la pandemia del COVID-19 en el contexto educativo desde la perspectiva de los docentes de primaria. Este estudio brinda información valiosa de cómo los docentes vivieron los procesos formativos durante el ciclo escolar 2021-2022. En los resultados además de brindar un mapa de las estrategias usadas por los docentes, se hace referencia al estado de infraestructura tecnológica y las brechas sociales existentes en el sistema educativo público y los hogares mexicanos.

La identidad docentes es un tema de investigación recurrente en el ámbito educativo en tanto brinda información sobre cómo se construye y el impacto que tiene hacia los estudiantes. Poveda-Gutiérrez y Sevilla-Santo abordan el tema desde el nivel educativo y lo propone como una fuente de

motivación y pieza clave para la implementación de modelos educativos y demás acciones prioritarias en materia educativa. Sale a relucir que la identidad docentes está forjada por la memoria y los recuerdos de lo que implica ser universitario. Aunado a lo anterior, aparecen las otras áreas que se van desarrollando en la práctica como la tutoría y la gestión universitaria.

Por su parte, Fuentes-González, Martínez-Lobatos, Fierro-López y Martínez-Lugo se adentran a analizar una situación particular del norte del país en el estado de Mexicali, Baja California como es la situación de niños y niñas migrantes no hispanohablantes. Este artículo profundiza una serie de situaciones inclusivas y pedagógicas que favorecen el desarrollo integral de esta población convirtiéndose así en un referente del tema.

Luna-Fleites y Luna-Alfaro analizan estilos y estrategias de aprendizaje de un segundo idioma en tanto a la producción oral, la cual es un reto para cualquier estudiante que incursiona en un sistema lingüístico diferente al materno. A través de un estudio cuantitativo, se encontró que el ámbito personal como estilo de aprendizaje es predominante para el desarrollo de la habilidad oral.

En lo que respecta a revisiones sistemática, Olán-Sánchez y García-Rodríguez realizan el análisis de diversos artículos de investigación relacionados con el tema de la experiencia laboral durante la formación profesional en estudiantes universitarios. Su objetivo fue explicar cómo la experiencia laboral influye en el desarrollo del talento humano durante la formación profesional, Así como reconocer el valor agregado que la experiencia profesional tiene durante el proceso formativo.

En el apartado de reflexión abrimos con el análisis de Ruiz del Hoyo-Loeza y Luna-Villanueva quienes presentan una discusión sobre las políticas de ampliación de cobertura en la educación superior que han sido implementadas durante el actual Gobierno de México y de Yucatán. Dicho análisis se concentra en la revisión de literatura de tres vertientes: las estrategias prioritarias que plantean la creación de nuevas instituciones educativas públicas de educación superior y el otorgamiento de becas a los estudiantes en situación de vulnerabilidad social y económica; y las metas para la ampliación de la tasa bruta de cobertura que se establecieron al inicio de ambos gobiernos.

La siguiente reflexión es a cargo de Lumbreras-Sánchez que aborda la competencia de “se expresa y se comunica”. Hace un recorrido por los planteamientos conceptuales y la fundamentación de una competencia básica del sistema educativo, en particular el análisis se enfoca a Media Superior.

Por último, Cisneros-Contreras y Ramírez de Arellano-De la Peña comparten sus experiencias al diseñar una estrategia didáctica basada en el aprendizaje experiencial para la promoción de la salud en la infancia, esto como apoyo a los docentes y promotores de salud que trabajan en la elaboración de proyectos para este grupo etario. Primeramente, describen los fundamentos teóricos del aprendizaje experiencial, la promoción de la salud y estilos de vida saludable; segundo presentan el diseño de la estrategia didáctica. En el tercer apartado se encuentra la propuesta del proceso de evaluación de la estrategia; y, por último, las sugerencias y consideraciones para su implementación en diferentes espacios.

Ante todo, agradecemos la confianza de las y los autores en Educación y ciencia para la difusión y divulgación de sus investigaciones. Por nuestra parte, confirmamos el compromiso con una labor editorial ética y responsable, así como firme en su apuesta con el libre acceso al conocimiento.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Socialización de género y educación matemática en niñas y niños de preescolar

Gender socialization and math education for girls and boys in early education

Elsa Susana Guevara-Ruiseñor¹, María Guadalupe Flores-Cruz² y Brenda Magali Gómez-Cruz³

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, México (elsaruisenor@gmail.com) y ² Universidad Nacional Autónoma de México, México (mgfcruz@gmail.com) y ³ Universidad Nacional Autónoma de México, México (brenda.unam.22@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Guevara-Ruiseñor, E., Flores-Cruz, M. y Gómez-Cruz, B. (2022). Socialización de género y educación matemática en niñas y niños de preescolar. *Educación y ciencia*, 11(57), 8-23.

Recibido el 20 de marzo de 2021; aceptado el 8 de febrero de 2022; publicado el 8 de julio de 2022

Resumen

Con el propósito de identificar las experiencias de socialización de género que viven niñas y niños de educación preescolar, así como su expresión en la enseñanza de las matemáticas, se realizó una observación etnográfica en una escuela pública de la ciudad de Morelia, Michoacán. Se utilizaron dos dimensiones de análisis: relación docente-alumna/o y educación matemática. Los resultados mostraron que las profesoras promueven una socialización de género que legitima la posición subalterna de las niñas mediante: lenguaje androcéntrico y prácticas que invisibilizan a las niñas. Respecto a la educación matemática, se pudo observar que se utilizan tanto recursos didácticos asociados al mundo masculino, como otros que trastocan estereotipos de género, éstos, permiten a niñas y niños superar dificultades en el aprendizaje de las matemáticas e incidir positivamente en la confianza y seguridad de las niñas. Se destaca la importancia de prestar mayor atención a esas nuevas prácticas educativas que modifican la socialización de género y favorecen la educación matemática desde las etapas más tempranas de escolaridad.

Palabras clave: género, socialización, niñas, niños, educación matemática

Abstract

In order to identify the experiences of gender socialization experienced by girls and boys in preschool education, as well as their expression in the teaching of mathematics, an ethnographic observation was made at a public school in the city of Morelia, Michoacán. Two dimensions of analysis were used: teacher-student relationship and mathematical education. The results showed that teachers promote gender socialization that legitimizes girls' subaltern position through androcentric language, and practices that make girls invisible. Regarding mathematical education, it was noted that both teaching resources associated with the male world and others that transcend gender stereotypes are used, these allow girls and boys to overcome difficulties in learning mathematics and to positively influence the confidence and safety of girls. It emphasizes the importance of paying more attention to these new educational practices that change gender socialization and promote mathematical education from the earliest stages of schooling.

Keywords: gender, socialization, girls and boys, math education

INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones en el ámbito educativo han destacado de manera consistente la importancia que tiene la socialización de género para reproducir, desde las edades más tempranas, un sistema patriarcal que promueve modelos hegemónicos de lo masculino y lo femenino. Mediante diversas prácticas educativas, recursos didácticos, juegos y formas de interacción, las niñas y niños internalizan normas y valores asociados a los significados de ser mujer o varón. Se trata de prácticas y discursos que de manera abierta o soterrada construyen universos simbólicos y sistemas normativos con los cuales se construyen identidades de género que configuran sus formas de mirar el mundo y de situarse en él, a estas prácticas y discursos se le conocen como currículum oculto de género¹. Luz Maceira (2005), se refiere a éste como el conjunto de “valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, en fin, de recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible” (p. 196). Si bien tales referentes se alimentan de distintas fuentes como la familia, los medios de comunicación o las prácticas culturales de la comunidad en que viven niñas y niños, es innegable el papel que cumple la escuela para mantener o reforzar esos estereotipos y valores que otorgan mayor jerarquía a lo masculino respecto a lo femenino.

La investigación educativa (Mingo, 2006; Quiaragua, 2016) ha evidenciado el papel que cumple la escuela en estos procesos mediante la transmisión y reproducción de un sexismo² abierto o soterrado que coloca a las niñas y mujeres en posiciones materiales y simbólicas subalternas. Carrera, Subirats y Tomé (2014), señalan que incluso en etapas tan tempranas como desde los 0 a 3 años, el sistema educativo actúa como un agente socializador que no sólo transmite y legitima las jerarquías del orden de género entre los niños y niñas, sino que reproduce el sexismo como parte de un orden “natural” inamovible. Mediante un currículum formal (lenguaje e imágenes en libros de texto, programas educativos, prácticas docentes) y un currículum oculto (disposición y uso de los espacios, físicos, actitudes de las educadoras hacia los niños y niñas, un lenguaje androcéntrico³ y valor desigual que legitima las asimetrías entre lo masculino y lo femenino).

Es frecuente que la socialización de género en la escuela asocie lo femenino con lo doméstico, las emociones y el cuidado (espacios construidos como intrascendentes en la norma de género dominante de la vida social); mientras que lo masculino se relacione con el intelecto, la acción, el prestigio, la ciencia y el poder (actividades socialmente valoradas). En este orden binario, lo femenino es minimizado y se representa como un ámbito contrapuesto

¹ Montoni (2009), clasifica tres formas de expresión curricular: 1) Currículum Formal: considera aspectos académicos, administrativos y legales, 2) Currículum real: es la puesta en práctica del currículum formal en el aula y 3) Currículum Oculto: son prácticas encubiertas, enmarcadas en el contexto social, económico, político e ideológico en el que se encuentra el estudiantado. Los estudios de género además integran la noción de currículum oculto de género, a la cual se refiere el presente artículo.

² Por sexismo entendemos una forma de discriminación basada en la diferencia sexual que presupone la existencia de habilidades, prácticas y atributos exclusivas de mujeres o varones, que tienden a devaluar, inferiorizar o invisibilizar lo femenino y a las mujeres.

³ El androcentrismo hace referencia a una visión del mundo que sitúa al hombre como centro de todas las cosas, construye una mirada masculina como universal y conlleva la invisibilidad de las mujeres y de su mundo, la negación de la mirada femenina y la ocultación de las aportaciones realizadas por las mujeres. Así, se habilita la invisibilización femenina a través de mecanismos ideológicos que priorizan un punto de vista parcial (Morales, 2014).

al mundo racional de la ciencia, especialmente en ciertas áreas como las matemáticas o las ingenierías, en donde se representa a las mujeres en lugares secundarios o como inexistentes. Las niñas van incorporando esos esquemas de interpretación de la realidad en la construcción de sus propias identidades, hasta que llegan a considerar que ellas no cuentan con habilidades suficientes para desempeñarse en estas áreas.

Ante esta situación, organismos internacionales y especialistas, han señalado la importancia de realizar investigación que permita comprender los mecanismos psicosociales que perpetúan estas formas de socialización a fin de crear políticas educativas tendientes a transformar tales prácticas que no sólo atentan contra derechos fundamentales de las niñas, sino que limitan sus oportunidades de desarrollarse en el campo de la ciencia. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomienda implementar estas acciones desde la educación inicial, dado que la formación o cultura científica debe adquirirse desde los primeros años de la escolarización, en especial, antes que se produzca la deserción escolar y en etapas tempranas de la infancia que permitan modificar estereotipos de género y fomentar las vocaciones científicas entre las niñas (Bonder, 2017; Macedo, 2016). Es decir, dado que la socialización de género dominante no es absoluta, es importante reforzar formas de socialización emergentes, disidentes o subalternas que trastocuen esa lógica binaria y modifiquen los estereotipos de género.

En nuestro país, las instituciones educativas han reconocido la importancia de incorporar un enfoque de género a sus programas educativos de preescolar y han empezado a prestar mayor atención a las implicaciones que tiene este orden en la educación científica de las niñas⁴. Ello ha permitido generar cambios en libros de texto publicados por la Secretaría de Educación Pública, donde se han modificado las imágenes más estereotipadas de las mujeres y las niñas, así como ciertos patrones de comportamiento en los varones, no obstante, se mantenían ciertas diferencias jerárquicas entre unos y otras. De ello pudo dar cuenta un estudio (Guevara, Flores y Magaña, 2020) que analizó las ilustraciones de estos libros donde destaca la presencia de mujeres desempeñando oficios y profesiones consideradas “masculinas”, niñas que utilizaban juegos y juguetes considerados “de niños” y mayor participación de varones en actividades domésticas.

Ante ello nos preguntamos ¿si estos modelos menos sesgados de feminidad y masculinidad se han traducido en nuevas prácticas de socialización de género en las escuelas de preescolar? y ¿si ello se expresa de alguna manera en la educación matemática que reciben niñas y niños en su educación inicial? especialmente quienes pertenecen a los sectores menos favorecidos. Para ello, realizamos una exploración empírica en una escuela pública ubicada en una zona popular de la ciudad de Morelia, Michoacán ubicado en una zona considerada de alta marginalidad. La investigación que aquí se expone se orientó a analizar este tipo de procesos mediante la observación etnográfica de dos grupos de niñas y niños que cursaban 3º año de preescolar.

⁴ En 2005, se publica el texto denominado: *El enfoque de género en la educación preescolar* (INMUJERES-SEP, 2005); en 2009 se publica el texto: *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar* (SEP-UNAM, 2009); y para 2017, la oficina en México de la UNESCO junto con el Foro Consultivo, Científico y Tecnológico y la Secretaría de Educación de Puebla organizan el Foro: *Enseñanza de las ciencias en preescolar con enfoque de género* (UNESCO, 2017).

Socialización de género en la escuela

Decía Kate Millet (1969) que la socialización⁵ de género⁶ produce dos culturas y dos formas de sentir radicalmente diferentes entre mujeres y varones, dado que unas y otros deben interiorizar las pautas y valores que la sociedad les impone para construir una identidad que pueda satisfacer las expectativas que su medio cultural considera acordes con su género. Estas pautas y valores están integrados en sistemas de creencias, prácticas sociales y universos simbólicos que contribuyen a la construcción de lo femenino como un ámbito devaluado respecto a lo masculino y que se transmite a las niñas y niños desde las etapas más tempranas de su infancia. La escuela es una de las instituciones claves en la reproducción de este orden social, dado que recrea las asimetrías de poder en sus formas de organización institucional, modelos pedagógicos y espacios educativos; legitima la primacía de lo masculino por encima de lo femenino y transmite una visión androcéntrica de la ciencia, la historia y el arte en sus programas y contenidos curriculares.

En estos procesos, las profesoras de educación inicial cumplen un papel central, no sólo porque son una figura importante de autoridad en la escuela, sino porque fungen como mediadoras (en términos del desarrollo psicológico, según Vygotski, 2006), en una etapa de la vida que es crucial en la construcción de identidades de género de las niñas y los niños (Valenzuela, 2019). Esto es, las y los infantes internalizan las normas y valores asociados a lo masculino y lo femenino a través de la mediación de personas adultas que se encargan de “traducir” y legitimar los patrones socialmente aceptados que niñas y niños adoptarán como propios. Ello les permite la apropiación de herramientas y signos psicológicos acordes a la cultura en la que viven y con los cuales pueden obtener reconocimiento y valor social.

La socialización de género en la escuela también se encarga de transmitir las jerarquías entre lo que se consideran ámbitos femenino y masculino de conocimiento, y que se van acentuando a medida que se avanza en la formación escolar. Así, las áreas de la ciencia, la tecnología, las ingenierías y las matemáticas se van definiendo como “áreas masculinas”; mientras que las áreas de conocimiento como la enfermería y la pedagogía, asociadas al cuidado y la conducta social, se asocian a lo femenino. Conforme crecen, las niñas van aprendiendo que ciertas habilidades y destrezas son “masculinas y otras “femeninas”, de manera que se van orientando por aquellas que consideran más cercanas a su modelo genérico. Estudios como el de Bian, Leslie & Cimpian (2017), muestran que a los 5 años las niñas y los niños asocian a personas brillantes con su propio género, pero a los 6 años, pocas niñas relacionaban a personas “realmente inteligentes” (brillantes o genios) con su género, y a esa edad, empezaban a evitar actividades que consideraban más adecuadas para los chicos “brillantes”.

⁵ El concepto de socialización tiene una larga data en las ciencias sociales y se refiere al proceso de aculturación que viven los individuos mediante la adquisición de las normas y valores propios de una sociedad determinada. Se trata de procesos que ocurren principalmente durante la infancia, pero mientras la teoría sociológica clásica, considera a las niñas y los niños como receptores pasivos de los contenidos que la sociedad les transmite, las teorías sociológicas contemporáneas consideran que se trata de un proceso de mutua influencia, donde las niñas y niños son también actores sociales con capacidad de agencia. Una perspectiva que comparten las teóricas feministas sobre la socialización (Pavez, 2012).

⁶ La categoría de género se refiere a un sistema articulado de relaciones de poder basado en la diferencia sexual, mientras que la socialización de género se refiere a todos aquellos procesos psicosociales que llevan a la aceptación y naturalización del ser mujer o varón como identidades binarias, diferenciadas y jerarquizadas (Cobo, 2005).

Estos resultados sugieren que las nociones estereotipadas de género⁷ son adquiridas en cierta fase del desarrollo infantil y tienen un efecto importante en los intereses de las niñas para desempeñarse en actividades asociadas a la ciencia. En especial, alrededor de las matemáticas se ha perpetuado el estereotipo de inferioridad intelectual femenina que suele reforzarse al instrumentar ciertas prácticas educativas que favorecen el aprendizaje de los varones y los llevan a destacar en esta área, mientras desestima las formas de educación matemática que facilitan el aprendizaje de las niñas y las lleva a pensar que sería su falta de habilidad lo que dificulta su aprendizaje. Otras investigaciones aportan evidencia de que las niñas y jóvenes tienden a desarrollar menos confianza en sus habilidades para estas materias, a evaluar su capacidad como inferior a la de los varones y a presentar mayor ansiedad ante las matemáticas, aun cuando tengan igual o mejor rendimiento que los chicos (Mingo, 2006; OECD, 2015; Ursini, 2014).

Tales experiencias pueden incidir en la elección de carreras alejadas de lo que consideran ese mundo “masculino”. Así pudo observarse en una investigación con estudiantes universitarias, quienes narraron haber optado por carreras “femeninas” como Biología o Psicología porque en esas áreas de conocimiento lograron sentirse más cómodas que en aquellas que suelen asociarse al mundo masculino; pese a haber contado con un historial de éxito escolar en matemáticas o ciencias. Señalaron que a lo largo de su trayectoria escolar cuando incursionaban en terrenos “masculinos” como el de las ciencias exactas o las matemáticas, se sentían obligadas a redefinirse en términos de un otro masculino donde sus atributos y capacidades siempre eran insuficientes; de manera que cuando se enfrentaron a la decisión de elegir carrera, pusieron en acción diversos mecanismos de autoselección que las llevó a elegir una carrera donde podían destacar sin sentir que invadían un campo que les era ajeno (Guevara y Flores, 2018).

MÉTODO

Con el propósito de identificar experiencias de socialización de género que viven niñas en sus procesos de formación educativa, así como su expresión en la enseñanza de las matemáticas, se realizó una observación etnográfica a dos grupos de niñas y niños que cursaban 3º año de preescolar⁸. Se trató de prestar atención a las distintas formas en que operan los regímenes de género en la escuela, tanto en la relación docente alumna/o, como en los recursos didácticos utilizados en la enseñanza de las matemáticas. Ello, bajo la premisa de que las formas de socialización de género que promueve el personal docente, no dependen de la personalidad del maestro o maestra, sino de la compleja articulación entre el orden pedagógico⁹ y el orden de género que se gestan en los sistemas educativos, así como las

⁷ Por estereotipos de género se entienden las construcciones sociales que forman parte del mundo de lo simbólico, ideas simples, pero arraigadas en la conciencia social que escapan del control de la razón. Naturalizan asignaciones sociales de género y los roles tipificados como masculinos y femeninos en cada sociedad (Rodríguez; Lozano y Chao, 2013).

⁸ Otra fase de esta misma investigación, se orientó a conocer el impacto del Taller de Cantos y Juegos en niñas de preescolar con dificultades en el desarrollo del pensamiento matemático, de ahí que la observación etnográfica que aquí se detalla y algunos de los resultados sobre el Taller de cantos y juegos son coincidentes con los presentados en este texto. Los resultados de ese análisis, se publicaron en: Guevara y Arjona (2021).

⁹ El orden pedagógico define las reglas esenciales que presiden las relaciones en el aula, las referencias o silencios respecto al conocimiento, así como las formas de evaluación y reconocimiento.

distintas expresiones que adquieren a partir del contexto específico en que tienen lugar estos procesos.

La observación etnográfica se ubica en el amplio campo de los estudios cualitativos como un recurso metodológico que permite conocer las prácticas docentes, su sentido, significado, identificar realidades propias del contexto escolar, así como profundizar en los procesos, los sujetos y sus interacciones (Maturana y Garzón, 2015). Cuando esta observación se hace desde una perspectiva de género (Castañeda, 2008), se busca realizar una descripción de una realidad donde la experiencia¹⁰ de las mujeres y las niñas se encuentre en el centro de la reflexión; no como entes individuales sino como resultado de los sistemas de relaciones sociales que las coloca en posiciones asimétricas respecto a sus pares varones. Ello también significa prestar atención a los niños como varones que se desenvuelven en el marco de los regímenes de género, donde están presentes ciertos modelos de masculinidad hegemónica propios de la cultura en que se desenvuelven y con la cual los pequeños configuran su identidad y definen sus formas de relación con los otros niños y con las niñas.

Para guiar la observación se utilizaron dos ejes de análisis con sus correspondientes indicadores: Relación docente-alumna/o (diferencias en el trato de las docentes hacia las niñas y los niños, tipo de lenguaje utilizado, así como las formas de visibilización o reconocimiento hacia las niñas y niños); y educación matemática (Estrategias didácticas en la enseñanza de las matemáticas que facilitan o dificultan el aprendizaje de las niñas, así como su respuesta ante esas propuestas educativas). Con ello nos propusimos identificar los factores institucionales, materiales y simbólicos, que están presentes en estos procesos y contribuyen a recrear el orden de género en la escuela.

La observación se realizó entre el 30 de septiembre y el 6 de diciembre de 2019 en los dos grupos de tercer año de preescolar de una escuela llamada Jardín de Niños “Jesús Terán”¹¹. Esta escuela, como el 73.4 % de los preescolares del estado de Michoacán, tiene el nombre de un varón¹² y se encuentra ubicada en una zona considerada de alta marginalidad de un municipio urbano de la ciudad de Morelia. Las niñas y niños tenían alrededor de 5 años de edad, estaban distribuidos en grupos de 24 estudiantes en cada uno que eran atendidos por las educadoras Flor y Violeta¹³. Estos dos grupos, también reciben clase de educación física tres veces a la semana de la profesora Jazmín, quien además realiza cada año el “Taller de cantos y juegos para la educación matemática” orientado a mejorar las habilidades de las

¹⁰ La categoría de experiencia surge en la epistemología feminista, especialmente la fenomenología, para desafiar las concepciones esencialistas sobre el sujeto a través de la relación que ha establecido entre experiencia, cuerpo, identidad y lenguaje. Ello ofrece un sustento teórico-metodológico para abordar la construcción genérica de las y los sujetos, así como la invisibilidad estructural de las mujeres y lo femenino, al tiempo que permite dar cuenta de las distintas formas de dominio y opresión orientadas a producir sujetos subalternos y que suelen pasar desapercibidas por la ciencia oficial (Smith 2012; Trebisacce, 2016; Guevara y González, 2021).

¹¹ Se presentaron los objetivos del proyecto a la directora del plantel, así como a las tres profesoras de tercer año de preescolar y ellas otorgaron la autorización respectiva. A las niñas y niños se les explicó que éramos maestras y asistiríamos algunas ocasiones a sus aulas a presenciar sus clases.

¹² Con el propósito de identificar la presencia o ausencia de mujeres en los nombres que llevan las escuelas de preescolar del estado de Michoacán, se hizo una revisión de ello y se encontró que de 2,790 escuelas de educación inicial que tenían el nombre de una persona, el 73.4 % era de un varón y sólo el 22.4% tenía el nombre de una mujer.

¹³ Utilizamos nombres ficticios para proteger el anonimato de las profesoras de este plantel que amablemente nos permitieron realizar la observación etnográfica.

niñas y los niños con dificultades de aprendizaje del pensamiento matemático, y que son canalizadas/os ahí por las educadoras¹⁴.

Las profesoras como agentes de socialización. Su relación con las niñas y niños

Las educadoras, como autoridad escolar y como mediadoras de las representaciones simbólicas de la cultura, tienen un papel central en la socialización de género en la escuela, pero a su vez, la forma en que cada una desempeña su práctica educativa le imprime un tono distinto a este proceso. Lo que pudimos observar en este preescolar, es que mientras una de las profesoras: Flor, mantenía una relación más formal con sus estudiantes, la profesora Violeta, solía ser más afectuosa y mantenía una mayor cercanía con las/los infantes. No se pudo observar que alguna de ellas hiciera diferencias entre las niñas y los niños, además de que ambas mantenían las mismas reglas de organización y disciplina con unas y otros.

Las dos educadoras ponían énfasis en la obediencia como una cualidad muy importante de sus estudiantes, pero solían prestar más atención a los varones desordenados, porque eran ellos quienes rompían las normas de disciplina de manera más evidente. Como resultado, les llamaban la atención con más frecuencia, incluso, Flor anotaba sus nombres en el pizarrón, los paraba al frente del salón y los excluían de participar en la clase. Si bien esta regla se aplicaba también a las niñas, era menos frecuente que las niñas rompieran el orden, ellas no siempre eran disciplinadas, pero eran más discretas, por ejemplo, no se levantaban de su asiento y no interrumpían el trabajo de sus compañeras/os, como sí hacían los niños. En cambio, las niñas sobresalientes recibían más atención que los niños, pues si bien los niños aventajados también eran reconocidos, era más frecuente que fuera una niña la que mejor respondía a las tareas encomendadas por la profesora, y por ello, fuera invitada a participar como su “ayudante”.

Estas formas de relación no sólo tienen un carácter disciplinario, sino que forman parte de los procesos de socialización que indican a niñas y niños la posición que ocupan en el orden social y les muestran cuáles son los mecanismos que permiten a unas y otros obtener atención o reconocimiento. Se trata de un proceso en el que convergen varias aristas de lo que se ha llamado el currículum oculto de género, que no emerge de los planes de estudio, sino de ciertas formas de reconocimiento y visibilidad que se promueven en la vida cotidiana de la escuela y que contribuyen a configurar sus identidades, formas de ser, de pensar y sentir como niñas o niños. Mediante este currículum oculto se les transmite a las niñas la idea de que una de las pocas vías para obtener atención y reconocimiento consiste acatar las reglas de disciplina, obedecer y guardar silencio; otra, cumplir con las exigencias académicas conforme a los criterios escolares establecidos.

Dos eventos hicieron evidente cómo operan estos procesos de disciplinamiento en el orden de género. Uno de ellos tuvo lugar en el grupo de la profesora Flor, y el otro, en el grupo de la profesora Violeta. En el primer caso, la docente había solicitado una tarea al grupo, donde la niña o niño que llegara primero a mostrarle un resultado acertado “ganaba”, pero resulta que una niña muy talentosa que siempre ganaba en ese tipo de ejercicios, ese día no lo logró; la niña lo vivió como una tragedia y se puso a llorar desconsolada, la profesora desestimó el hecho y le dijo que no llorara, que “debía aprender a perder”. Se trata de una

¹⁴ Las profesoras de grupo, así como la directora, canalizan a este Taller a aquellas niñas y niños que tienen rezago en esta materia, con el fin de que superen las limitaciones que ellas detectan en sus clases ordinarias.

frase que parece de sentido común, pero que nunca se le dijo a un niño y que adquiere un significado especial cuando se le dice a una niña cuyo sentido de valía tal vez dependa sólo de su desempeño en la escuela. Además, considerando la posición de autoridad de la profesora, ello puede constituir un mecanismo de presión social para llevar a la niña a aceptar que “perder” forma parte de su condición femenina como sujeto subalterno.

El otro evento tuvo lugar en el grupo de la profesora Violeta quien no lograba “ver” a una niña que insistentemente levantaba la mano para participar en clase, la profesora hacía una pregunta y “no veía” a la niña que tenía levantada la mano, sino que le daba la palabra a alguna otra niña o niño, hasta que casi al concluir la clase, finalmente, le permitía participar. Se trataba de una alumna que tenía dificultades en el aprendizaje de las matemáticas y la identificábamos porque asistía al taller que impartía la profesora de educación física, pero en sus clases en el aula era prácticamente “invisible”. No se trataba de una actitud consciente de la profesora, no era un castigo ni se percibía en ello una intención de excluir a la niña, simplemente “no la veía”. El caso de esta niña no fue el único que presenciamos, en el otro grupo también se presentaron casos semejantes en niñas que tenían dificultades en el aprendizaje pero que pocas veces solicitaban participar; eran niñas tímidas a quienes casi nunca se les prestaba atención y resultaban todavía más “invisibles”. Cabe señalar que los niños con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas tampoco solicitaban participar, pero se hacían “visibles” mediante conductas indisciplinadas.

Estas prácticas cotidianas donde el profesorado simplemente “borra” del escenario escolar a las niñas, se presenta en todos los niveles educativos y está asociado, en gran medida, a las expectativas que tiene el cuerpo docente sobre las capacidades de las niñas en la escuela. Como muestra la investigación de Riquelme y Quintero (2015), las y los docentes suelen tener menores expectativas respecto a las capacidades intelectuales de las niñas a quienes consideran más cumplidas en la forma en que realizan sus tareas, pero poco creativas o aptas para realizar tareas complejas, por ello, se dirigen más a los niños y tienden a prestarles mayor atención, mientras sus compañeras suelen quedar en segundo plano, especialmente aquellas con mayor rezago académico. Las niñas a su vez, van aprendiendo, mediante éstas y otras experiencias, que necesitan hacer siempre un esfuerzo mayor para destacar en la escuela o simplemente para hacerse visibles. Ello tiende a generar un sentimiento de minusvalía e inseguridad en sí mismas al suponer que esta situación es resultado de alguna falla o incompetencia personal, no de la escuela, por tanto, son ellas quienes lo deben resolver.

La invisibilización de las niñas y lo femenino fue más contundente en el sexismo del lenguaje utilizado por las profesoras para comunicarse con niñas y niños: en los dos grupos se pudo observar que las docentes recurrieron siempre al lenguaje en masculino. El sexismo en el lenguaje, consiste en una forma de discriminación en razón del sexo que se expresa en el uso de un habla discursiva donde predomina el genérico masculino. Ello coloca la propuesta educativa en clave androcéntrica, invisibiliza a las niñas, refuerza estereotipos de género, al tiempo que las coloca en posiciones subalternas o devaluadas en el orden simbólico. Esta situación es de la mayor trascendencia en los procesos de socialización de género, porque el lenguaje permite a las/os infantiles aprehender, comprender y situarse en el mundo que les rodea, así como definir del lugar que ocupan en la sociedad. Por tanto, este orden simbólico estructura la percepción que tienen las niñas de sí mismas como sujetos marginales, y de los

niños como sujetos protagónicos más allá de sus méritos, lo que reafirma la noción de que lo masculino tiene mayor jerarquía que lo femenino.

Se podría pensar que las niñas aceptan sin más esta imposición cultural, pero un evento que tuvo lugar cuando realizábamos la observación en el aula nos permite ver que no es así. Una niña había terminado su tarea y como les daban permiso de escribir o dibujar lo que decidieran mientras terminaban sus compañeras/os, ella hizo un dibujo de una escuela a la que intentaba poner un letrero que dijera: Jardín de Niños, como estaba cerca la investigadora, la niña le preguntaba qué letra seguía para completar cada palabra, cuando llegó a la letra Ñ preguntó: ¿qué letra sigue? la investigadora le respondió: “si quieres escribir niños pones una O, pero si quieres escribir niñas pones una A”, ella lo pensó un poco y luego dijo: “voy a poner una A para escribir NIÑAS porque todas las escuelas dicen Jardín de Niños y aquí también vamos niñas”. Es decir, cuando las pequeñas tienen la opción de utilizar un lenguaje inclusivo que les permita nombrarse como niñas y reconocerse en esa realidad, lo hacen, convencidas de que requieren hacerse presentes en un orden simbólico del que se encuentran excluidas. Ello muestra que las niñas, pese a su corta edad, son capaces de identificar la exclusión que viven en el ámbito simbólico y rebelarse ante un lenguaje androcéntrico que hace aparecer como “normal” su inexistencia simbólica.

Las experiencias de socialización de las niñas y niños con la profesora Jazmín de educación física fue diferente por tres razones: las características de una actividad motriz que se vivía de manera lúdica y divertida por las/os infantes; por las estrategias pedagógicas utilizadas en sus clases donde recurría a la cooperación, así como a cantos y juegos participativos que propiciaban el que ninguna niña o niño quedara excluido; y finalmente, porque promovía tanto actividades que pudieran considerarse “femeninas” como “masculinas” en un ambiente cordial y respetuoso entre las niñas y niños. Las/os infantes esperaban con gusto entrar a esta actividad y disfrutaban de ella, no sólo porque rompía la rutina de sus clases en el aula, sino porque podían ensayar nuevas habilidades motrices e intelectuales que resultaban divertidas, además de que todas/os recibían reconocimiento de la profesora y de sus compañeras/os cuando lograban realizar la tarea encomendada. En esta clase, ella incorporaba a los varones más traviosos para que participaran como sus “ayudantes”, y con ello, reducía sus niveles de indisciplina.

Como las otras docentes, esta profesora promovía las mismas actividades para las niñas y los niños, pero en algunos casos éstas podían ser consideradas más propias de niños o consideradas “masculinas”, en el sentido de que requerían de cierta fuerza física o de habilidades que desempeñan los niños con más frecuencia, por ejemplo, avanzar “pecho-tierra” bajo un puente, y ahí las niñas participaban igual que sus compañeros varones; en otros casos, incluía actividades consideradas más de niñas o “femeninas”, como moverse cual si fueran flores o utilizar velos mientras cantaban, y ahí los varones participaban igual que sus compañeras, con los mismos cantos y movimientos. Es decir, esta profesora impartía, tal vez sin proponérselo, una educación no sexista, que consiste no sólo en integrar a las niñas a los ámbitos considerados masculinos, sino entrenar también a los varones en aquellas habilidades consideradas “femeninas” a las que se suele otorgar menor valor social. Con ello lograba sensibilizar a niñas y niños sobre lo valioso de estas dimensiones humanas y trastocar las jerarquías de género. Los pequeños varones no se resistían a estas tareas, por el contrario, las realizaban con gusto, en gran medida, porque apenas están en proceso

de interiorización de los modelos dominantes de masculinidad y todavía no han asumido que esas actividades serían “poco apropiadas” para ellos, pero también, porque es una clase que estimulaba gratamente sus sentidos y sus emociones, al tiempo que ampliaba el espectro de las habilidades psicomotrices en niñas y niños.

La educación matemática

La educación matemática no ocurre ajena a estos procesos de socialización de género, pues si bien existe poca información sobre la relación entre género y matemáticas en niñas de preescolar, existe evidencia de que las estudiantes, desde primaria hasta nivel superior (Ursini, 2010; Farfán y Simón, 2017; Farfán y Simón, 2018), viven diversas experiencias de discriminación, marginación o minusvaloración por su condición género¹⁵. También se tiene evidencia de que los modelos pedagógicos utilizados en la enseñanza de las matemáticas han perpetuado un estereotipo de inferioridad femenina que afecta la autopercepción de las niñas sobre sus habilidades para esta asignatura. Muchas de las dificultades en el aprendizaje de esta área entre las niñas y jóvenes, están relacionadas con la noción de las matemáticas como parte de un mundo masculino, donde predominan recursos didácticos basados en la memorización o aplicación acrítica de conceptos y dinámicas de competencia individual que coloca a las niñas en desventaja porque contraviene sus formas de aprendizaje, especialmente en aquellas chicas con rezago en esas materias que vienen arrastrando inseguridad y desconfianza en sus habilidades desde los primeros años de escolaridad. A su vez, se ha visto que esta falta de seguridad y confianza disminuye sus posibilidades de elegir carreras de ciencia cuando llega el momento de decidir sobre sus opciones profesionales (Nix, Perez-Felkner & Kirby, 2015). Por ello, cuando se utilizan recursos didácticos basados en la cooperación, en un ambiente ameno y en la resolución de problemas situados en un contexto que dé sentido a la tarea, las niñas y jóvenes consiguen mejores resultados.

Dado que el programa oficial de estudios de educación preescolar elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), contiene el rubro de Pensamiento Matemático como uno de sus ejes centrales en educación inicial, las observaciones las centramos en las clases de geometría y de matemáticas que imparten las profesoras de cada grupo, así como en el “Taller de cantos y juegos para la educación matemática” que imparte la profesora de educación física orientado a apoyar niñas y niños con dificultades en el desarrollo del pensamiento matemático¹⁶.

Como ya habíamos señalado, las educadoras de los dos grupos de este preescolar tenían estrategias didácticas distintas, pero en estas clases fue donde pudimos observar una diferencia más acentuada entre ellas: mientras la profesora Violeta se inclinaba más por utilizar recursos didácticos orientados hacia la cooperación, la profesora Flor recurría más a estrategias basadas en la competencia. Esto creaba un clima distinto en cada grupo. El grupo de la profesora Violeta contaba con 10 niñas y 14 niños. Ella explicaba el tema y luego formaba equipos para desempeñar la tarea. En esa actividad el clima era más relajado; las niñas sonreían mientras realizaban la actividad y se les veía divertidas, con interés en lo que estaban

¹⁵ Es decir, una tendencia a privilegiar lo masculino y a los varones en el ámbito académico (Castañeda, 2008).

¹⁶ Este Taller no forma parte del programa oficial de la Secretaría de Educación Pública, sino que surge como una propuesta académica de esta profesora, quien había identificado las posibilidades de vincular el cuerpo y las emociones con el desarrollo del pensamiento matemático para apoyar a sus estudiantes, niñas y niños de preescolar, que tuvieran dificultades en esta materia.

haciendo y atención a sus compañeras/os de equipo; era frecuente que todas lograran resolver y comprender el tema, así como concluir con éxito la tarea encomendada. Los varones más inquietos también reducían sus niveles de indisciplina y de interferencia en las actividades de sus compañeras/os. En este grupo, sólo una de las niñas y cuatro niños se le canalizó para tomar el Taller de la profesora de educación física, dadas las dificultades que presentaba en el desarrollo del pensamiento matemático.

El grupo de la profesora Flor contaba con 14 niñas y 10 niños. La profesora explicaba la clase y ponía una tarea, quien primero la terminaba “ganaba”. En esas clases, el clima era más tenso para las niñas, pero también para los niños. A las niñas que entendían cómo resolver la tarea se les veía concentradas, sin prestar atención a las dificultades o preguntas de sus compañeras/os, en una atmósfera de cierta tensión que sólo concluía cuando la profesora les decía que habían “ganado” o que su tarea estaba bien. Las niñas que no podían resolver la tarea se les veía preocupadas, miraban y miraban su cuaderno, hasta que después de un momento de intentarlo, preguntaban a la profesora o a otra/o compañera/o, que pocas veces les prestaban atención (la profesora repetía las instrucciones, pero no le era posible atender a cada niña/o), y si seguían sin entender, se distraían en cualquier cosa, hasta que finalmente, cuando la profesora las reprendía por no haber terminado, ellas parecían inhibidas, como avergonzadas. A veces, eso significaba que no podrían salir a recreo, pues debían quedarse en el aula para terminar la tarea, entonces, se les veía tristes, desalentadas y sin interés en lo que estaban haciendo. La mitad de las niñas de este grupo fueron canalizadas al Taller de la profesora de educación física (siete niñas y dos niños), porque tenían rezago en el área del pensamiento matemático.

Entre las niñas y niños que asistieron al Taller de la profesora Jazmín¹⁷, se pudo apreciar otro tipo de experiencias, no sólo de aprendizaje sino de socialización. La profesora centra su actividad en el juego y el canto como herramientas para estimular el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y para eso organiza una serie de actividades donde el cuerpo y el sentimiento son ejes del aprendizaje. Las niñas y los niños asisten acompañados por alguno de sus progenitores, quienes también participan de las actividades del Taller. Al concluir la clase, se les ve salir sonrientes y relajadas/os tanto a niñas y niños como a las madres y padres.

Tal vez lo más significativo de este taller, fue el impacto que se pudo apreciar en la seguridad y confianza de las niñas que participaron en él. Aquellas que en sus clases ordinarias de matemáticas se les veía calladas y tímidas, conforme fue avanzando el taller, no sólo lograron superar las dificultades que tenían en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, sino que empezaron a tener mayor protagonismo en sus clases ordinarias de todas las materias. Este cambio fue más evidente en las clases de educación física, donde se les veía más confiadas y participativas. Ahí, esas niñas que habían tenido dificultades en el aprendizaje, podían superar a los otros niños y niñas en las tareas encomendadas porque ya conocían las canciones y dominaban las destrezas psicomotoras, de manera que podían mostrar públicamente sus avances y obtener el reconocimiento de sus compañeras y compañeros. Todo ello les permitía modificar la imagen de incompetencia e inferioridad que se habían creado ante sí mismas y obtener el aprecio de las/los demás.

¹⁷ Para una exposición más amplia de esta propuesta didáctica, se puede consultar en Arjona (2019).

Se trata de estrategias didácticas que también benefician a los niños, quienes reducen sus niveles de indisciplina, se concentran más en la tarea y reciben menos reprimendas de sus profesoras. Recurrir a estas modalidades de enseñanza es especialmente favorable para niñas de sectores marginales, con escaso capital cultural y de familias que no siempre perciben la importancia de la educación científica de sus hijas, de ahí que en esos contextos la escuela constituya un escenario clave, a veces el único, para compensar las limitaciones que les impone su condición de género y de clase. También es importante para los pequeños varones, quienes logran transformar sus problemas de indisciplina y bajo desempeño académico en nuevas habilidades sociales e intelectuales que les sensibilizan y les permiten contrarrestar los modelos dominantes de masculinidad.

De ahí la importancia de una propuesta educativa que no sólo incorpora nuevas herramientas pedagógicas para atender dificultades en el aprendizaje de las matemáticas en niñas y niños de preescolar, sino que reconoce la importancia del cuerpo y las emociones en los procesos cognitivos¹⁸ asociados al aprendizaje de las matemáticas, lo que le permite incorporar dimensiones consideradas “femeninas” en los procesos educativos y que han sido desestimadas en la educación matemática que se imparte a estudiantes de todos los niveles. Incorporar el canto, el juego y los afectos permite además generar ambientes de expresión, sensibilización y motivación que favorecen el aprendizaje significativo, factores que, como muestran otros estudios (Camacho, 2018), son clave para replantear el paradigma de la educación científica en la infancia, al tiempo que abren otras opciones para erradicar el sexismo en la educación que reciben las niñas en estas instituciones. Más aun, cuando se trata de facilitar el desarrollo de pensamiento matemático en niñas que asisten a escuelas públicas de preescolar, y en especial, aquellas con dificultades en el aprendizaje; niñas que suelen ser invisibles para profesoras, compañeras y compañeros, pero que albergan la capacidad de desplegar sus mejores talentos y capacidades.

Desde hace años, investigadoras que abordan la educación con perspectiva de género (Flecha y Núñez, 2001), han planteado la necesidad de hacer visible el papel que cumple el cuerpo y las emociones en los procesos de aprendizaje, porque es desde el cuerpo sensible que se producen y reproducen los valores y las visiones normativas que transmite la escuela, pero también, porque desde el cuerpo se activan los procesos de razonamiento que decodifican los saberes humanistas o científicos que la escuela pretende transmitir. Hoy se reconoce, incluso fuera de este campo de estudio (Pozo, 2017), que uno de los mayores obstáculos para el aprendizaje de las ciencias son precisamente los modelos pedagógicos que prescinden del cuerpo, la emoción y la subjetividad. La razón, al igual que casi todos los procesos mentales, está “encarnada” en el cuerpo, por ello, se requiere promover una educación científica que considere estos procesos, especialmente entre las niñas y niños que cursan las fases iniciales de educación cuando sus procesos de desarrollo cognitivo e identitario se encuentran en curso, por tanto, debe ser justo ahí donde se tendría que empezar a modificar las formas de socialización y las estrategias didácticas que se utilizan en la enseñanza de las matemáticas para consolidar una educación científica inclusiva y para

¹⁸ Esta es una postura que cada vez adquiere mayor respaldo, no sólo desde las neurociencias (Damasio, 2016), sino desde el giro afectivo de las ciencias sociales que, como señala Romeu (2019), han otorgado mayor importancia al cuerpo y las emociones para explicar los complejos problemas que vive la sociedad.

promover entre las niñas vocaciones científicas que reivindiquen sus formas de pensar y de sentir.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La observación etnográfica realizada en este preescolar nos permite concluir que, pese a los esfuerzos realizados por las instituciones educativas de nuestro país por modificar algunos modelos tradicionales de masculinidad y feminidad en la educación preescolar, todavía persisten prácticas educativas que reproducen el sistema binario y jerárquico del orden de género tendiente a reforzar la posición subalterna de las niñas. Sin embargo, también pudimos constatar que han emergido nuevas propuestas educativas que empiezan a trastocar ese orden mediante recursos didácticos que privilegian la cooperación, el uso del cuerpo y las emociones para facilitar el aprendizaje de las matemáticas y que nos permiten vislumbrar mejores horizontes.

En el primer caso, pudimos identificar un andamiaje educativo cuyo currículum de género, formal y oculto, contribuye a reforzar un sistema binario y excluyente entre lo masculino y lo femenino, al tiempo que refuerza la tesis de que el mundo de las mujeres poco tiene que ver con el mundo de la ciencia. Este andamiaje se expresa en: a) el orden simbólico del lenguaje; b) las formas de relación jerárquica que establecen las profesoras con las niñas y los niños; c) las estrategias didácticas en la educación matemática basadas en la competencia y el individualismo.

Se trata de condiciones que se encuentran insertas en una estructura educativa jerárquica y androcéntrica a nivel de preescolar, cuya primera expresión de sexismo aparece en su misma denominación como: Jardín de Niños (que, de entrada, excluye e invisibiliza a las niñas) al tiempo que se le impone el nombre de un varón a una escuela cuya tradición pedagógica ha recaído siempre en las mujeres, es sostenido en la actualidad por una abrumadora mayoría de profesoras y habitado por una amplia comunidad de niñas que, sin embargo, no figuran en el plano simbólico. Situadas en las posiciones de menor jerarquía en la estructura institucional, muchas docentes de educación preescolar suelen adoptar los esquemas dominantes de una cultura escolar androcéntrica que forma parte estructural de todos los espacios educativos: desde los libros de texto para las/os infantiles, hasta los programas y planes de estudio.

Con todo, las profesoras no son simples reproductoras de ese orden, sino que también actúan como agentes de cambio capaces de transformar la educación sexista, y en ese proceso, también abren posibilidades para que las niñas se rebelen ante ese orden de género. Mediante recursos didácticos basados en la cooperación y no en la competencia, trastocan esas jerarquías de género en la enseñanza de las matemáticas, facilitan la educación científica de sus estudiantes y generan condiciones para que las niñas descubran y desarrollen sus habilidades matemáticas. Como señalan Valenzuela, Díaz, Jaramillo y Zuñiga (2004), el aprendizaje cooperativo es una estrategia para vivir y convivir en grupo que favorece el aprendizaje y facilita el cumplimiento de las tareas. Además, cuando estas prácticas pedagógicas se articulan con actividades de educación matemática que conectan con el mundo sensible del cuerpo, las emociones y los afectos, las niñas salen doblemente beneficiadas, pues al mismo tiempo que facilitan su aprendizaje, logran desarrollar mayor seguridad y confianza en sí mismas. Estas novedosas prácticas pedagógicas también

contribuyen a debilitar el sexismo en la escuela que, desde siempre, ha privilegiado un pensamiento racional asociado al mundo masculino, al tiempo que permiten revalorar los saberes de las niñas y las mujeres.

Replantear los modelos pedagógicos y los recursos didácticos en la enseñanza de las matemáticas a nivel de preescolar, contribuye a contrarrestar la creencia ampliamente extendida de que las habilidades matemáticas obedecen al talento individual, lo que delega la responsabilidad en las propias niñas, sin considerar el impacto que tiene el orden de género y su condición de clase para limitar su desempeño en esa área. También obliga a pensar en otras posibilidades para promover las vocaciones científicas de las niñas, quienes suelen incorporarse a propuestas educativas que responden a los intereses y necesidades del mundo “masculino”, lo que, además de presionar a las niñas para desempeñarse en ámbitos poco amigables, contribuye a reforzar el menosprecio a todo aquello considerado femenino. En cambio, al incorporar el cuerpo, las emociones y el juego en la educación científica, operan en sentido contrario, porque no sólo amplían el espectro de herramientas didácticas para mejorar la enseñanza de las matemáticas, sino que les proporcionan a niñas y niños nuevas claves en la comprensión del mundo y la apropiación de conocimiento. En síntesis, estas estrategias, además de facilitar su educación matemática, permiten articular las experiencias corporales de las niñas y niños con los procesos de razonamiento lógico matemático, al tiempo que generan condiciones para una educación no sexista.

REFERENCIAS

- Arjona-Guevara, F. (2019). El juego y el canto como herramienta para el desarrollo del pensamiento matemático en el niño de preescolar, Tesis de Licenciado en Educación Física, Morelia, Michoacán. Escuela Normal de Educación Física (México).
- Bian, L., Leslie, S.J., y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests, *Science*, 355(6323), 389-391. [DOI: 10.1126/science.aah6524].
- Bonder, G. (Coord.) (2017). *Infancia, Ciencia y Tecnología: un análisis de género desde el entorno familiar, educativo y cultural, Argentina*. Cátedra Regional UNESCO Mujer Ciencia y Tecnología en América Latina - FLACSO.
- Camacho, J. (2018). Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en didáctica de las ciencias. *Nomadas*, 25, 101-120.
- Carrera, A., Subirats, M. y Tomé, A. (2014). *La Construcción de los géneros en la etapa 0-3: Primeras exploraciones*.
http://www.bdv.cat/sites/default/files/common/Dones/article_coeducacio_la_construccion_de_los_generos_en_la_etapa_0-3.pdf.
- Castañeda-Salgado, M. P. (2008). *Metodología de la Investigación feminista*. CEIICH, UNAM.
- Cobo-Bedia, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 249(18), 249-258.
- Damasio, A. (2016). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Paidós.
- Farfán-Márquez, R. M. y Simón-Ramos M. G. (2017). Género y matemáticas: una investigación con niñas y niños talento. *Acta SCientiae*, 19(3), 427-446.
- Farfán-Márquez, R. M. y Simón-Ramos M.G. (2018). Género en el aprendizaje de las matemáticas. En: Blazquez, Norma y Ana Celia Chapa (Coords.) *Inclusión del análisis de género en la ciencia* (pp. 59-78). UNAM-CEIICH.
- Flecha, C. y Núñez (Eds.) (2001). *La educación de las mujeres: Nuevas perspectivas*. Universidad de Sevilla.
- Gobierno de México-Instituto Nacional de las Mujeres-Secretaría de Educación Pública. INMUJERES-SEP (2005), El enfoque de género en la educación preescolar, México.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100837.pdf.

- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública, (2009) (SEP-UNAM), Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar, México. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Equidad-de-genero-y-prevencion-de-la-violencia-en-preescolar.pdf>.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>.
- Guevara-Ruiseñor E. y Flores-Cruz, M.G. (2018). Educación científica de las niñas, vocaciones científicas e identidades femeninas. Experiencias de estudiantes universitarias. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-31. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33136>.
- Guevara-Ruiseñor, E., Flores-Cruz, M.G. y Magaña-Vargas, H. (2020). El currículum oculto de género en materiales educativos de preescolar. ¿Instruir o empoderar a las niñas? *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 17(38), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.31206/rmdo212020>.
- Guevara-Ruiseñor, E. y Arjona-Guevara F. (2021). El juego y el canto en la educación científica de las niñas, en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y CIESPAL. *Memorias del XIII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*, Tomo 2 pp. 69-79.
- Guevara- Ruiseñor, E. y González-Sánchez S. (2021). La categoría de experiencia como sustento epistemológico para investigar educación científica en niñas de preescolar. Ponencia presentada en el VII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 3-11 de noviembre.
- Macedo, B. (2016). Educación científica. UNESCO, Oficina de Montevideo.
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior. Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género. La ventana* (21), 187-227. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402107>
- Maturana-Moreno, G. 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.
- Millet, K. (1969). Política Sexual. Madrid, Cátedra.
- Mingo-Caballero, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo. Origen Social y Desempeño en la Universidad*. UNAM, CESU-PUEG-F.C.E.
- Montoni, A. (2009). El currículum oculto: Ideología y pedagogía crítica. https://www.doyoubuzz.com/var/f/aJ/PM/aJPMXwZyQSh5IVsELnk_c8TNRHYR07mA-Ukzbx2gW4uFOiq6CD.pdf
- Morales, P. (2014). Discusiones teórico-epistemológicas respecto de las categorías androcentrismo y heterosexismo. Diálogos entre las perspectivas feministas y los estudios queer. Universidad Nacional de Córdoba. <http://hdl.handle.net/11086/17733>.
- Nix, S., Perez-Felkner, L. y Kirby T. (2015). Perceived mathematical ability under challenge: a longitudinal perspective on sex segregation among STEM degree fields. *Frontiers in Psychology*, 6(530). DOI: 10.3389/fpsyg.00530.
- OECD (2015). The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behavior, Confidence. Chapter 3: Girl's lack of self-confidence. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945>
- Pavez-Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.
- Pozo, J. I. (2017). Aprender y enseñar ciencias desde el cuerpo: un enfoque experimental de la educación científica, Conferencia Inaugural del IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica, Mendoza, Argentina.
- Quiaragua-González, C. (2016). ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44746861017.pdf>.
- Riquelme-Arredondo, A. y Quintero-Corzo, J. (2015). Reproducción de identidad virtual de género en la interacción docentes-alumnado. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-27. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18964/19078>.
- Rodríguez-Washington, N., Lozano-Lefran, A. y Chao-Flores, M. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura. *Revista Cubana Enfermería*, 29(3), 182-190.

- Romeu-Aldaya V. (2019). Sociabilidad y sensibilidad en Simmel. Reflexiones desde la fenomenología de la comunicación. *Estudios Sociológicos*, 37(110), 369-396.
- Smith, D. (2012). El punto de vista (standpoint) de las mujeres: Conocimiento encarnado versus relaciones de dominación. *Temas de Mujeres*, 8(8): 5-27.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1999). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta”, en Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (Eds.). *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 189-223). UNAM-PUEG-CESU.
- Trebisacce, C. (2016). Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista. *Cinta Moebio*, 57, 285-295. doi: 10.4067/S0717-554X2016000300004.
- UNESCO (2017). Foro Consultivo Internacional: Enseñanza de las Ciencias en Preescolar con Enfoque de Género, México, Ciudad de Puebla.
- Ursini, S. (2010). Diferencias de género en la representación social de las matemáticas: Un estudio con alumnos y alumnas de secundaria. En N. Blazquez-Graf, F. Flores-Palacios y M. Ríos-Everardo. *Investigación Feminista: Epistemología y Representaciones Sociales*, (pp. 379-398). CEIICH-CRIM, UNAM.
- Valenzuela-Reyes V. (2019). Educadoras de preescolar como mediadoras en la construcción de identidad de género de niñas y niños. Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología, UNAM.
- Valenzuela-Gómez, L, Díaz-Mundo, A.; Jaramillo-Flores, R. y Zuñiga-García, L. (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la Educación Inicial y preescolar*. INMUJERES.
- Vygotski, L. (1996). *Obras escogidas IV. Psicología Infantil*. Visor.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Consumo ecológico en estudiantes universitarios: un estudio de representaciones sociales

Ecological Consumption among University Students: A Social Representations Study

Jorge Santiago-Zepeda¹ y Eugenia Iturriaga-Acevedo²

¹ Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México (jsantiago@z@gmail.com) y ² Universidad Autónoma de Yucatán, México (iturriaga.eugenia@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Santiago-Zepeda, J. y Iturriaga-Acevedo, E. (2022). Consumo ecológico en estudiantes universitarios: un estudio de representaciones sociales. *Educación y ciencia*, 11(57), 24-38.

Recibido el 15 de enero de 2022; aceptado el 11 de mayo de 2022; publicado el 8 de julio de 2022

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre el consumo ecológico. El objetivo del trabajo fue develar y analizar los contenidos de las representaciones sociales de este consumo en estudiantes universitarios en Mérida, Yucatán. La población estuvo compuesta por treinta y cinco participantes pertenecientes a cinco universidades públicas y privadas. Los universitarios se integraron en seis Grupos de Enfoque Virtuales donde se discutió acerca del consumo ecológico. Entre los resultados destacó que los estudiantes poseen información diversa sobre el consumo ecológico asociado con el consumismo, las fuentes de información y el carácter irresponsable de las empresas con respecto al cuidado medioambiental. En torno al pensar de los estudiantes, se revelaron significaciones relacionadas con la moda ecológica como un consumo de alto costo que sólo cierto sector privilegiado de la población puede realizar. Igualmente, se vinculó el consumo ecológico con lo eco-friendly y las nuevas formas de relación con el medioambiente. Finalmente, se descubrió que las actitudes de los participantes sobre el consumo ecológico se concretan en acciones que podrían favorecer el medioambiente como por ejemplo, impulsar nuevos estilos de vida, reducir el consumo y promover la economía circular; entre otras.

Palabras clave: consumo ecológico; representación social; crisis ambiental; Antropoceno; consumismo

Abstract

This article presents the results of a study on ecological consumption. The objective of this work was to reveal and analyze the contents of the social representations of this consumption in university students from Mérida, Yucatán. The participants consisted of thirty-five students belonging to five public and private universities. The university students formed six Virtual Focus Groups where they discussed ecological consumption. Among the results, it highlighted that the students have diverse

information about the ecological consumption associated with consumerism, the sources of information, and the irresponsible nature of companies with respect to environmental care. Around the students' thinking, meanings related to ecological fashion were revealed as a high-cost consumption that only a certain privileged sector of the population can carry out. In the same way, ecological consumption was linked to eco-friendly and new forms of relationship with the environment. Finally, it was discovered that the attitudes of the participants about the ecological consumption are specified in actions that could favor the environment, such as promoting new lifestyles, reducing consumption, and promoting a circular economy, among others.

Keywords: ecological consumption; social representation; environmental crisis; Anthropocene; consumerism

INTRODUCCIÓN

El consumo ecológico se relaciona íntimamente con la denominada crisis ambiental, misma que comprenderemos como la suma de problemas medioambientales que enfrentamos hoy. Los problemas ambientales contemporáneos clave incluyen el efecto invernadero y el calentamiento global, el agujero en la capa de ozono, la lluvia ácida, la tala de bosques tropicales y la extinción de diversas especies animales y vegetales. Si bien los problemas parecen ser en gran medida de orden natural (biológico), las causas y las soluciones se encuentran mucho más en las actitudes, valores y expectativas de las personas.

En Mérida es común que los habitantes hablen sobre el incremento en las temperaturas, sobre todo en el verano. Su población es testigo de cómo se deforestan grandes extensiones de tierra para construir fraccionamientos por los cuatro puntos cardinales de la ciudad. Del mismo modo, los meridianos están familiarizados con el aumento de los niveles del mar y la desaparición de playas en las costas yucatecas. Por ello, consideramos que para el estudio de consumos ecológicos, los jóvenes de una ciudad claramente afectada por la crisis ambiental era una buena elección. Por lo anterior, en este trabajo mostramos las representaciones sociales sobre el consumo ecológico de estudiantes universitarios en Mérida, Yucatán.

Entendemos el consumo ecológico como una preocupación por consumir de manera responsable para procurar el cuidado y conservación del medioambiente. Este tipo de consumo se hace patente de varias maneras; por ejemplo, consumir objetos cuyas materias primas cumplan con criterios de sostenibilidad y consumir artículos donde los procesos de producción, distribución y desecho de los productos cumplan con estándares de bajo impacto en el medioambiente. El consumo ecológico, también llamado sustentable, verde o responsable lo entenderemos en el sentido derivado del Informe de la Comisión Mundial sobre el Medioambiente y el Desarrollo (U.N. Secretary-General & World Commission on Environment and Development, 1987) el cual define la sostenibilidad como el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades.

Este trabajo está dividido en cinco partes. En el primer apartado explicamos qué es una representación social y su estrecha relación con el saber práctico de sentido común. Después abordaremos el Antropoceno como el contexto en el que se desarrolló la crisis ambiental.

Consideramos que reflexionar sobre el Antropoceno es fundamental para poder pensar en nuevos vínculos con el planeta y a partir de ellos poder establecer nuevas conexiones con la vida en todas sus formas. En el tercer apartado daremos cuenta del método seguido; esto es, el tipo de estudio, los participantes, procedimiento e instrumentos. En el cuarto apartado presentamos los resultados de la investigación en las tres dimensiones propuestas para el análisis de una representación social; por último, planteamos algunas conclusiones derivadas de los resultados.

Representaciones sociales y el sentido común

El mundo social, tanto en su modo individual como colectivo, lo construimos a través de metáforas, imágenes, discursos, creencias, significados, actitudes. Esto se traduce en lo que Serge Moscovici (1979) denominó sentido común. De acuerdo con el autor, el conocimiento de sentido común se relaciona con los significados compartidos en sociedad, mismos que se sostienen en el vocabulario y las nociones indispensables para describir y explicar la experiencia ordinaria, así como para anticipar comportamientos y acontecimientos sociales para entonces dotarlos de sentido (Moscovici, 1979, pp. 13-16, 75, 173).

En orden de aparición en la humanidad, primero tuvo lugar el conocimiento de sentido común (inocente e ilusorio) y más tarde se constituyó el conocimiento científico y filosófico que tomaron como punto de partida lo construido desde el sentido común. Dicha transformación en el entender de la realidad ha llegado hasta la inversión de este orden, de tal modo que ahora la ciencia es la que inventa y propone la mayoría de los objetos, conceptos, analogías y formas lógicas que usamos para abordar una variedad de asuntos sociales de orden económico, político e intelectual (Moscovici, 1979, p. 13). Además, lo que se impone como dato inmediato a los sentidos y entendimiento es una reelaboración de las investigaciones científicas y no lo que el sentido común indica.

Que la ciencia ahora determine el entendimiento del mundo, obedece a un imperativo práctico, ya que “Algunos grupos o individuos competentes son los encargados de obtenerlos para nosotros y proporcionárnoslos. Nos hemos familiarizado, por intermedio de otros hombres, con una cantidad creciente de teorías y fenómenos, que no se puede verificar en la experiencia” (Moscovici, 1979, p. 13). Es pertinente tener presente las complicaciones para que el ciudadano común se encuentre en contacto directo con la ciencia; así, mayormente su acercamiento a esta sucede a través de los mass media y las redes sociales para formar una concepción de los procesos materiales, psíquicos y culturales a través de los cuales se comprende y actúa en sociedad.

El conocimiento de sentido común cristalizado en las representaciones sociales está materializado por los lazos entre los sujetos y su entorno, de tal manera que el escenario de aparición de una representación social se refiere al entramado de acontecimientos y hechos que permiten entender el contexto en el cual surge y circula una representación social (Mireles-Vargas, 2015, p. 155). En este sentido, el consumo ecológico es un objeto social que afecta el modo en el que observamos y significamos nuestro mundo contemporáneo.

Abordar las representaciones sociales del consumo ecológico tiene sentido en nuestro contexto actual debido a la presencia social de la problemática medioambiental y la información, explicaciones y acciones con los que esta temática se relaciona y expone de manera cotidiana. A pesar de que la ciencia tiende a despreciar el sentido común por considerarse inferior, irracional y erróneo, no deja de ser constituyente de la representación social sobre el consumo ecológico presente en nuestra sociedad y cultura. Por lo tanto, dicha representación puede pensarse como un coproducto de la ciencia (Moscovici, 1979, p. 29).

El tejido de sucesos que han contribuido a la aparición del consumo ecológico y su representación social se ubica en la época que algunos autores han denominado Posmodernidad (Lyotard, 1991 [1979]; Lipovetsky, 2020 [1983]), Modernidad tardía o reciente (Giddens, 1995 [1991]); Sobremodernidad (Augé, 2008 [1992]); Modernidad líquida (Bauman, 2019 [2000]) e Hipermodernidad (Lipovetsky & Charles 2018 [2004]), conceptos acuñados por distintos teóricos sociales para nombrar un período de la historia que tomó lugar después de la época moderna, particularmente a partir de los años setenta.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que, dentro de los límites temporales y conceptuales de la posmodernidad, hipermodernidad, etcétera, se constituyó una nueva época en la historia de la humanidad, a saber, el Antropoceno. La era del Antropoceno significa que ahora es la especie humana la que marca la pauta del rumbo por el que los cambios planetarios irán tomando lugar (Bauman & Bordoni, 2016, p. 97), de tal modo que la crisis ambiental es mucho más un resultado del Antropoceno y no un ciclo más de la naturaleza. Por lo tanto, el conjunto posmodernidad y Antropoceno son piezas fundamentales para la creación de la crisis medioambiental, ya que ahí se asienta el consumismo del cual, parcialmente, el consumo ecológico es parte.

Antropoceno

De acuerdo con Finney (2015, p. 256-257) el término más reciente propuesto por la Geología, Época Antropoceno, es la definición de un nuevo intervalo en la historia de la tierra caracterizado por el impacto de la actividad humana (marca antrópica) en el Sistema Tierra.

A reserva de que Antropoceno se ha difundido en diversas publicaciones de circulación mundial (Nature, Science, National Geographic, The Economist), Finney propone precisar algunos detalles sobre la aparición de dicho término. Así, los responsables de la propuesta de la época Antropoceno como una nueva Escala del Tiempo Geológico, ha sido un grupo de trabajo dentro de la Subcommission on Quaternary Stratigraphy, ISQS de la International Commission on Stratigraphy, ICS. Igualmente, este grupo de trabajo planteó a finales de 2014 el Antropoceno como una Global Standard Stratigraphic Age, GSSA. A diferencia de otras unidades de Escala del Tiempo Geológico, el Antropoceno no se basa en unidades físicas de roca, que explica el investigador, son sucesiones características de rocas sedimentarias con una distribución global que registran gran parte de la historia de la Tierra.

A partir de lo anterior, Stanley C. Finney (2015) esclarece que el concepto de Antropoceno no ha surgido de un registro geológico estratigráfico característico y distintivo. Por lo contrario, el autor asevera que la aparición del término Antropoceno se asocia al

químico atmosférico Paul Crutzen (Premio Nobel 2012) quien declaró que el actual impacto de la actividad humana en el Sistema Tierra merecía distinguirse en un nuevo periodo diferente al Holoceno. Por lo antepuesto, el geólogo y paleontólogo sostiene que el término “será más útil como un periodo de la historia humana similar al Renacimiento o la Ilustración” (Finney, 2015, p. 257). Si bien el autor razona que el Antropoceno no obedece a los criterios de trabajo de la Geología, plantea pensarlo como un concepto que apunta principalmente a discernir el impacto antrópico en el Sistema Tierra de los últimos 60 años, pero que en realidad dio inicio con la Revolución Industrial a inicios del siglo XIX.

Con relación al uso del término Antropoceno, Rull (2018) explica que los humanos somos responsable del cambio de la configuración y el funcionamiento de la Tierra en un nivel tan profundo que algunos suponen que la época geológica en la que vivimos ahora, el Holoceno, ha finalizado. De acuerdo con el investigador, la definición original del Antropoceno coincidiría con el inicio de la Revolución Industrial, que se caracterizó por el exponencial aumento de emisiones de gases de efecto invernadero y otros productos de la actividad humana. Rull (2018) coincide con Finney (2015) en que Antropoceno ya se utiliza como un término oficial, empero, precisan que aún es un concepto cuyos requisitos científicos no ha cumplido con los criterios de homologación habituales.

El Antropoceno ha sido un tema sujeto a abundantes comentarios y debates dentro de las ciencias, las humanidades y la cultura popular. Al ir más allá de las controversias e inconsistencias que se le han observado, es provechoso subrayar que el término implica un empuje hacia nuevas formas de entendimiento sobre los vínculos entre el ser humano y el medioambiente. Consecuentemente, Houston (2013) cree conveniente prestar atención a que el Antropoceno representa un tiempo de cálculo político y social en el cual los humanos hemos sido llamados a atestiguar las consecuencias e impactos de las decisiones humanas sobre las condiciones de la vida planetaria.

Así, de acuerdo con la autora (Houston, 2013, pp. 439-440) el término presta atención a la cada vez más reducida oportunidad que se tiene para prevenir puntos de inflexión ecológicos sin retorno asociados al cambio medioambiental. Por lo tanto se ha constituido como una llamada de atención a los humanos para imaginar, pensar y actuar de manera diferente con respecto al tiempo geológico, la lógica cultural del capital y su acumulación, y las realidades ontológicas de los humanos. Igualmente, la geógrafa cultural y urbana opina que el Antropoceno se ha organizado como una narrativa emergente dentro de la política medioambiental global que poco a poco ha tomado mayor presencia.

Por lo anterior, la investigadora infiere que uno de los desafíos de la época Antropoceno es reimaginar las formas a través de las cuales los humanos se vinculan en la vida cotidiana con el planeta; esto es, reflexionar sobre nuestras conexiones con la vida en todas sus formas y la ética que ello implica, lo cual conllevará a tener presente el principio de sustentabilidad e incluso continuar los avances de formas emergentes de Justicia Ecológica¹⁹.

19 La Justicia Ecológica se comenzó a explorar en los Estados Unidos de Norteamérica a partir de finales de los años 70 e inicios de los 80 como una respuesta a la crisis de acumulación de tóxicos en algunas comunidades, sitios de trabajo, escuelas e incluso reservas de pueblos originarios (Houston, 2013, p. 440).

Por otro lado, Houston (2013, pp. 442-443) llama la atención sobre la conveniencia de no perder de vista que el Antropoceno, como un discurso de la época, ha establecido un llamado urgente a la acción para contrarrestar las marcas negativas de los humanos en el Sistema Tierra, mismas que se expresan bajo las más variadas formas (aumento de enfermedades, cambio climático, reducción de hábitats, extinción de especies, polución en aire, tierra y agua, etcétera). Aunque ciertamente en ocasiones el Antropoceno ha adquirido un tono apocalíptico que se adjudica a eventos climáticos extremos, no se debe omitir que se ha llegado a un punto en la historia de la humanidad en el cual hemos alterado el equilibrio natural del planeta para crear así una crisis medioambiental con fuertes repercusiones naturales y sociales.

En conexión con lo anterior la autora considera que las consecuencias medioambientales del Antropoceno requieren de acciones colectivas que tomen seriamente el futuro como una cuestión incierta, pero no como un punto final que no deje espacio a ninguna acción. En consecuencia, parte del desafío para repensar este tiempo, es el desarrollo de nuevos entendimientos sobre cómo, en el día a día, haremos frente a nuestras realidades planetarias para reimaginar un medioambiente sustentable. En esta línea de pensamiento, Charkabarty recapacita (2009, pp. 215-217) en que habrá que unir las historias sociales y geológicas para producir nuevos entendimientos y contextos de acción dentro del contexto actual de crisis.

Finalmente, existe suficiente evidencia acerca de la disrupción antropogénica en los sistemas naturales de la Tierra, cuestiones reflejadas en la alteración del clima, degradación de la biodiversidad, alteraciones bioquímicas, aumento de residuos humanos, acidificación oceánica, etcétera. Consiguientemente, este es el contexto en el cual la crisis ambiental se ha provocado y sobre el cual el consumo ecológico surgido. Sobre esto reflexionamos en la presente investigación.

MÉTODO

Tipo de estudio

El presente estudio es con enfoque cualitativo hermenéutico-interpretativo de tipo exploratorio, descriptivo y explicativo, basado en la Teoría de las Representaciones Sociales. El paradigma de investigación en el cual descansa es constructorista de la realidad social.

Participantes

Los participantes del presente estudio fueron 35 estudiantes voluntarios, de los cuales 26 son mujeres y 9 hombres. Los universitarios se encuentran matriculados en cinco instituciones de educación superior, tres públicas y dos privadas, ubicadas en Mérida, Yucatán. El rango de edad fue 18 a 48 años, la mayoría en sus años 20.

Procedimiento

Se estableció contacto con cada grupo de universitarios y se realizó la propuesta para participar en la investigación. Los estudiantes que manifestaron su interés en tomar parte en el estudio otorgaron su consentimiento informado. La técnica de recolección de datos fue el grupo de enfoque (Bonilla-Jiménez & Escobar, 2017), en este caso de modo virtual a través de la plataforma Zoom (Videograbación. Audio, video y chat habilitados). Los grupos tuvieron una duración de entre 2 y 3 hrs. distribuidas en dos sesiones. Cada Grupo de Enfoque Virtual se constituyó con un mínimo de 4 estudiantes y máximo de 7. Al inicio de cada sesión de trabajo se explicó a los estudiantes que su participación sería voluntaria, anónima y confidencial, pues la información sería utilizada para fines académicos.

Instrumentos

Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada tomando en consideración los tres campos de análisis para la develación de una representación social, tal como lo plantea Moscovici (1979): campo de información, campo de representación y campo de actitud. Igualmente, se diseñó una ficha de datos sociodemográficos para la obtención de información acerca de las condiciones de producción de la representación social (ubicación económica, social y cultural).

RESULTADOS

Las representaciones sociales (RS) del consumo ecológico (CE) y su vinculación con el medioambiente son un modo de apropiación de la realidad que se reflejan en forma de conocimientos, explicaciones, imágenes, significantes, juicios, actitudes, conductas, creencias, percepciones, significados sobre el consumo ecológico. Toda representación social es una apropiación de la realidad que posee dos vertientes; una, el proceso (constituyente) y; dos, el producto (constituido). El estudio de los productos o contenidos es llevado a cabo por la vía de elementos constituyentes de una representación social (perspectiva ideológica, información, imágenes, valores, creencias, mismos que construyen sentido y significación). Para Moscovici (1979, p. 16, 41-45) una representación social y sus contenidos está dotada de figuras y expresiones socializadas que pueden ser definidas en tres niveles, campos o dimensiones de análisis (información, representación y actitud).

¿Qué dicen, qué saben los estudiantes universitarios? Campo de información sobre el Consumo Ecológico.

Sergei Moscovici (1979) entiende el campo o dimensión de información como el nivel de conocimiento de un grupo sobre un objeto social, el consumo ecológico en este caso. El campo de información está compuesto por las explicaciones de los sujetos sobre la realidad, mismas que se organizan como un marco de referencia común que permite el intercambio social, la transmisión y la difusión del saber ingenuo que el autor define como sentido común (p. 45). Este saber admite que los estudiantes universitarios adquieran conocimientos para formarse un parámetro desde donde aprehender y comprender el consumo ecológico. Con

este campo se aborda la primera función de una representación social²⁰ (Abric, 2001, p. 28); a saber, la constitución de un saber común sobre el consumo ecológico.

Sobre lo que los participantes saben y dicen con relación al consumo ecológico (saber común), los datos se organizan en cuatro grandes rubros: Información, consumo, empresas y concepto /conocimiento sobre el CE.

Información. Los estudiantes plantean que para saber del consumo ecológico sería necesario contar con información accesible y confiable. Aunque perciben que hay saturación de información sobre el consumo ecológico, ésta es limitada, contradictoria e incompleta, además mencionan la circulación en los medios de las denominadas Fake News y enfatizan que entre mejor informados estemos, mejores decisiones podremos tomar.

“(...) ahora es muy común encontrar información de todos lados, tanto noticias que sí tienen una fuente verídica y noticias que no, las Fake News, y ahí es cuando te vas, te tienes que dar a la tarea de buscar la fuente confiable, de buscar páginas que realmente den información (...)” (Viridiana, en entrevista el 09 de mayo de 2021).

Consumo. Las reflexiones de los estudiantes apuntan a reconocer que muchas generaciones hemos aleccionados dentro de los ideales del capitalismo, en el cual se privilegia el consumismo que actualmente las redes sociales promueven. Los participantes declaran que el capitalismo y su marketing venden la idea de que los sujetos llenarán sus vacíos consumiendo. Al mismo tiempo, creen que el consumo ecológico es una forma de romper estereotipos de consumo, toda vez que se asocia a distintas acciones o prácticas que los estudiantes identifican como las 3R´s (reducir, reusar y reciclar), ser responsables sobre la producción y disposición de residuos, consumir productos que no contaminen, disminuir el consumo de plásticos y carne, consumir lo natural o plant-based y evitar/eliminar la cultura del uso del plástico. A pesar de lo anterior, deducen que el consumo ecológico también es una vía de las redes consumistas.

“(...) pues como el consumismo va incluso desde que estás en el vientre de la mamá. Como el consumismo empieza desde ahí. Entonces, este, con todo lo que te venden en la tele, que, o sea, todo como este sistema te va atrapando a sólo consumir, consumir, consumir, consumir.” (Alicia, en entrevista el 10 de junio de 2021).

Empresas. A la par de la información y el consumo, los participantes describen el importante papel de las empresas con referencia a la información que circula sobre el consumo ecológico debido a que ellas fungen como una de las fuentes de información más frecuentes. Los participantes sostienen que la información proveniente de las empresas es negativa en el sentido de que se plantea con el propósito de crear nichos de mercado. Aseveran que las estrategias de marketing de las empresas ofrecen fachadas de eco-friendly por medio del greenwashing; es decir, muestran una imagen no real de perfil ambientalista para hacer negocios.

“(...) he visto también el fenómeno de que algunas empresas toman medidas `más ecológicas´ y han empezado a implementar como ese sello de yo soy `eco-friendly´, yo soy esto, yo soy el otro; sin embargo, detrás sigue existiendo contaminación.” (José, en entrevista el 04 de junio de 2021).

20 De acuerdo con Abric (2001, p. 28), la primera función de una representación social es la constitución de un saber común sobre el objeto de representación. La segunda función corresponde a la orientación de las conductas y comportamientos determinados por los componentes de la representación.

Concepto/conocimiento sobre el consumo ecológico. Los participantes describen el consumo ecológico como una nueva práctica en favor del medioambiente, que en principio tiene que ver con que los humanos estamos acabando con el planeta al haber ocasionado la crisis del medioambiente y el cambio climático. A tal efecto, identifican el CE como una vía (insuficiente) de mitigación de la crisis ambiental en tanto que con él se disminuye la huella ecológica, se estimula el consumo responsable y se alientan prácticas sustentables. Consideran que el consumo ecológico es más una moda que las empresas y los dirigentes marcan como tendencia.

“(...) como que estar consciente, informarte, porque a veces, pues no sólo es decir como de que `ha pues el primero que vi es este y es de plástico`. Sí, ya vi que hay uno de plástico, pero será que hay otra opción para mí (...) entonces siento que, pues por ahí va más el consumo ecológico, es esa concientización que uno debería de tener.” (Minerva, en entrevista el 04 de junio de 2021).

A propósito de las fuentes de información y la confianza reportadas por los participantes, advertimos lo siguiente.

La fuente más consultada son las redes sociales (Facebook, Instagram, YouTube, Influencers y sitios relacionados con ambientalistas), seguidas de información proveniente de internet, educación (escuela), crianza/familia, televisión, radio, empresas (marketing, etiquetado/información sobre el producto en cuestión), medios de comunicación y dirigentes. La mayoría de los estudiantes manifestaron desconfianza o confianza parcial en las fuentes de información mencionadas.

“(...) una vez vi un en una foto Facebook donde había un suavizante de ropa que era ecológico, según su empaque era como de cartón pero abrieron el empaque y tenía el suavizante estaba en una bolsa, o sea por fuera se veía como ecológico pero adentro pues tenía bolsa, entonces no tiene caso, y estaba caro (...).” (Daniela, en entrevista el 09 de mayo de 2021).

En lo referente a algunos conceptos asociados de lo que dicen y saben sobre el consumo ecológico, destaco los siguientes.

Fake News, Fast Fashion, Greenwashing, Plant-based, consumo natural, productos naturales, productos ecológicos, consumo responsable, cultura del plástico, responsabilidad en manejo de residuos, 3 R's, prácticas ambientales, cambio climático, sustentabilidad, crisis ambiental, medioambiente, mitigación de la crisis ambiental, estilo de vida, cultura ecológica, consciencia ambiental, huella ecológica, nicho de mercado, lógica de mercado, red consumista.

“(...) para mí consumo ecológico se reduce en 3R's, que es reducir, reutilizar y reciclar, y por ejemplo, aquí en casa cuando juntamos pues, muchos envases de plástico los llevamos a reciclar.” (Xavier, en entrevista el 04 de junio de 2021).

¿Qué piensan los estudiantes universitarios? Campo de representación.

El campo de representación se constituye por medio de la objetivación que lleva a hacer real un esquema conceptual. Al poner en imágenes las nociones abstractas se dota a las ideas de una textura material y se hace corresponder las cosas con palabras. Este campo

funciona como organizador del conjunto de las representaciones sociales que otorga significado a los elementos presentes (Jodelet, 1986, p. 481).

El campo de representación engloba las imágenes, expectativas, suposiciones, proposiciones y, principalmente, representa los significados acerca del consumo ecológico y la priorización de elementos tales como juicios, aseveraciones, percepciones, imágenes proyectadas del consumo ecológico y sus consumidores. Una representación social se define por su contenido (campo de información y actitudes) y por su organización interna (campo de representación). Es decir, tanto el contenido de la representación, así como la organización de éste importan para la develación de una representación social. Por lo anterior, la organización jerarquizada se determina por lo que Abric (2001, pp. 18-28) denomina núcleo central y elementos periféricos de la representación.

Con referencia a los significados sobre el consumo ecológico, fueron diversos y por ello los hemos integrados en cuatro áreas.

Significados que apuntalan el consumo ecológico como solución-atención a la crisis ambiental. Este pensamiento se representa a través de frases que indican la necesidad de restaurar el equilibrio medioambiental, compensar el daño a la naturaleza y señalar que el consumo ecológico es una senda positiva para crear mejores oportunidades para el futuro de la humanidad. A pesar de ello, una minoría juzga que ya es demasiado tarde para atender la crisis ambiental.

“(...) a mí una palabra que siempre he relacionado con la ecología es el equilibrio ¿no? siento que consumo ecológico busca justamente eso, tal vez no restaurar todo lo dañado, pero sí empezar a como consumir equilibradamente ¿no? (...). Entonces creo que es justamente tener esa responsabilidad de un consumo equilibrado.” (Marcela, en entrevista el 10 de junio de 2021).

Significados que implican a las empresas. Los jóvenes universitarios piensan que la participación de las empresas en lo relativo al consumo ecológico tiene fines económicos que conllevan a la explotación de la clase obrera y el establecimiento de nichos de mercado.

“(...) a mí lo que se me quedó fue el consumo verde como una forma para alcanzar un nicho de mercado y para sacar beneficios económicos de ello.” (Lucía, en entrevista el 08 de mayo de 2021).

Significados que involucran acciones a favor del medioambiente. Los pensamientos de los estudiantes discurren sobre todo tipo de acciones que favorezcan al medioambiente; por ejemplo, impulsar nuevas formas de vida, tener una educación ambiental innovadora, reducir el consumo, generar esfuerzos en distintos niveles para priorizar la vida, contar con una mejor regulación del Estado en materia de cuidado ambiental, promover la economía circular y ser responsables con el medioambiente.

“(...) hay un dicho que dice que ‘el buen juez comienza por su casa’ ¿no? Entonces, si nosotros no iniciamos haciendo el cambio ¿cómo vamos a querer concientizar a más personas? (...).” (Manolo, en entrevista el 04 de junio de 2021).

Significados que entrañan diversas ideas sobre el consumo ecológico.

- Las paradojas del consumo ecológico. Los participantes formulan el CE como una moda que puede ser vista como algo “naco” o “extraño” (por ejemplo, llevar contenedores a un restaurante para guardar parte del alimento).

El CE no forma parte de nuestra cultura y es una alternativa clasista, individualista y discriminatoria.

- Algunos estudiantes, contrario a lo anterior, expresan que el consumo ecológico:
- Permite nuevos modos de vinculación con el medioambiente.
- Favorece que las personas se interroguen sobre el consumismo y la objetivación de lo vivo.
- Consideran que el CE es un tema universitario incompatible con el capitalismo.

¿Qué hacen los estudiantes universitarios? Campo de actitud.

Las actitudes son la orientación de los sujetos con relación al objeto de representación social. Es la evaluación (dinámica) del objeto de representación y las actuaciones en consonancia con la evaluación de este. Las actitudes representan aspectos afectivos (sentimientos y emociones), cognitivos (conocimientos y creencias) y conductuales (inclinación al acto); lo anterior, debido a que las actitudes son un posicionamiento (negativo-desfavorable o positivo-favorable) frente al objeto derivado de las representaciones de este. Moscovici (1979, p. 49) explica que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones de una representación social y tal vez la primera desde el punto de vista genético. Por lo tanto el autor piensa que es sensato concluir que los sujetos se informan y representan una cosa después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. Con respecto a las actitudes, se revelaron tres elementos.

Toma de posición sobre el consumo ecológico.

En el primer aspecto, toma de posición favorable o desfavorable sobre el consumo ecológico derivado de las creencias y conocimientos sobre el objeto de representación, se identificaron tres temas: el primero concierne a las creencias y conocimientos sobre el consumo ecológico; el segundo alude al deber hacer en el consumo ecológico (acciones); el tercero, es la consideración del consumo ecológico como problema estructural.

Por un lado, se considera que el consumo ecológico es bueno o positivo porque apoya el cuidado del medioambiente e incluso puede ayudar a los consumidores a economizar o disminuir sus gastos; no obstante, reparan en que el consumo ecológico se asocia a productos caros que no son accesibles para todos y a consecuencia de ello se crean estilos de vida clasistas. De alguna manera, también juzgan que el consumo ecológico en la actualidad conlleva a la aceptación social.

Además de lo anterior, los jóvenes observan que si el consumo ecológico no se hace de manera consciente también dañará el medioambiente por su carácter masivo y de moda, primariamente. En consecuencia, los estudiantes llaman la atención sobre algunas contrariedades del consumo ecológico, además de discurrir que el mismo no es suficiente para atender la crisis ambiental.

En cuanto a lo que los estudiantes juzgan se debería hacer (acciones) en términos de consumo ecológico, las acciones sugeridas para el cuidado del medio ambiente y el consumo consciente residen en usar mejor el agua, disminuir la producción de basura, evitar el despilfarro y desperdicio, sustituir las energías fósiles por energías limpias, practicar el

trueque, no seguir las redes sociales, fomentar el consumo verde, denunciar y combatir a las empresas contaminantes a través de una mejor regulación de éstas por parte del Estado. Igualmente, los jóvenes comentan la importancia de reflexionar antes de consumir, así como pensar en el antropocentrismo que nos ha llevado a la crisis ambiental, pensar en la autogestión contra el capitalismo y ser sensibles a las desigualdades económicas y sociales.

“(...) Yo siento que es un sentimiento bastante positivo el...es decir que se siente bien el saber están haciendo algo bien por ti y por los demás y por el medio ambiente que sabes que actualmente, en promedio es algo que te incentiva a seguirlo haciendo.” (Leonardo, en entrevista el 08 de mayo de 2021).

Acciones relacionadas con el consumo ecológico.

Los estudiantes reportan diversas acciones que se puede dividir en dos áreas; la primera, acciones concernientes al consumo; la segunda, acciones de apoyo al medioambiente.

Sobre las acciones pertinentes al consumo éstas abarcaron desde el no consumir, disminuir el consumo, consumir ecológico hasta el consumir inteligentemente. Así, declaran que en ocasiones deciden no consumir bajo el criterio de necesidad o no de un producto o servicio. También exponen la puesta en práctica de la reducción de consumo cuando le es posible. En cuanto al modo en el que consumen, sus acciones van ligadas al consumo de productos ecológicos (yetis, productos reciclados, copa menstrual, toallas sanitarias de tela, bolsas de reuso, toallas desmaquillantes de tela, shampoo, ropa reciclada, desodorante, sabucán, libros de segunda mano, cuadernos, detergentes, pañales, vasos, platos y utensilios para comer) y consumo inteligente, el cual consiste en pensar antes de consumir, decidir si lo que consumirán es necesario y la elección de los productos menos contaminantes. Igualmente expresan hacer consumo local y consumo de productos de origen vegetal más que de origen animal.

A propósito de las acciones de apoyo al medioambiente, los participantes confirman llevar a cabo la práctica de las 3R's (reducir, reutilizar, reciclar-mayormente botellas de agua y contenedores), sembrar árboles, ejercer el trueque (prendas de vestir, libros) y practicar el comercio justo, especialmente en los movimientos de las “Mercaditas” y las “Nenis”²¹. También llevan a cabo transformación de objetos viejos en nuevos (cortina convertida en bolsa de mandado, botella transformada en maceta, etcétera), clasifican la basura para depositarla en los “Puntos verdes” de Mérida, cuidan el agua y la luz; así también, concientizan a sus familiares y gente cercana sobre el consumo ecológico, el cuidado medioambiental y cambio de hábitos de consumo. Los jóvenes reportan el uso del transporte público, así como la colaboración en proyectos de soberanía alimentaria.

“Pues para mí eh... yo creo que, en mi caso, es más como el rechazo y no consumir, o sea, pensarme dos o tres veces si en realidad necesito, si realmente quiero y

21 “Mercaditas” y “Nenis” fueron descritas en los grupos de enfoque virtuales como redes de mujeres feministas organizadas que practican de diversas formas el comercio justo, trueque, venta de productos de segunda mano, entre otros. Los medios utilizados por las Nenis son principalmente las redes sociales y entrega de productos en lugares públicos. Si bien los principios de funcionamiento colectivo de las Nenis y las Mercaditas son similares, las Mercaditas de algunas ciudades exigen un registro para ser parte del colectivo que toma el espacio público para beneficio económico. En adición, las Mercaditas organizan para luchar contra la violencia económica, la violencia de género y demás.

entonces ahí creo que entra en lo personal el consumo ecológico, es donde más lo practico a mi manera". (Salomé, en entrevista el 08 de mayo de 2021).

Componentes motivacionales-afectivos.

Finalmente, a propósito del componente motivacional-afectivo coligado a la predisposición al acto, los sentimientos que los estudiantes apalabraron son los siguientes: tranquilidad de que con el consumo ecológico están actuando a favor del medioambiente, miedo/temor y pesimismo de que ya es demasiado tarde para lograr un equilibrio medioambiental, coraje/rabia/enojo/frustración de que las empresas, gobiernos y población en general se conducen suponiendo que la Tierra aguantará cualquier daño a su equilibrio, frustración sobre las desigualdades económico-sociales, culpa sobre su consumo y poca acción proambiental, decepción/pena sobre cómo piensa la gente, vacío y contrariedad por la situación del planeta, preocupación sobre la precariedad medioambiental y falta de acciones, sentirse juzgado por llevar un estilo de vida proambiental, esperanza de que el consumo ecológico ayudará a mitigar la crisis ambiental, incomodidad de que la gente se burle por sus prácticas eco-friendly.

"Pues no sé, yo lo ando un poco pesimista, sí, porque pues siento que si estamos muchos cuestionándonos, tratando de cambiar nuestros hábitos. Quienes producen, todas estas industrias, pues no, realmente no tienen un interés porque ahí va su ganancia, su producción." (Lourdes, en entrevista el 15 de junio de 2021).

CONCLUSIONES

Como se ha mencionado, el presente estudio se basa en la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) procesuales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986, 1989; Jodelet & Guerrero, 2000) y se planteó como objetivo el develar y analizar los contenidos de las representaciones sociales sobre el consumo ecológico en estudiantes universitarios en Mérida, Yucatán. Así, algunas de nuestras conclusiones son las siguientes:

El discurso de los participantes refleja que el consumo ecológico es un objeto social del cual se tiene información entre los estudiantes universitarios entrevistados; sin embargo, dicha información no es siempre accesible y confiable y por lo tanto resulta contradictoria e insuficiente para que los ciudadanos en realidad tomen buenas decisiones con respecto al consumo ecológico y el medio ambiente en general. Asimismo, consideran que las empresas juegan un papel fundamental con relación a la información disponible sobre el consumo ecológico, misma que es manipulada para utilizarla como una estrategia de marketing que permita continuar produciendo ganancias económicas.

En consonancia con lo anterior, los participantes consideran que el consumo ecológico se vincula con los conceptos de moda, alto costo, inaccesibilidad, privilegio y lujo. Por lo tanto, el consumo ecológico se significa como un tipo de consumo destinado a un sector de la población con la capacidad económica de realizarlo y así se convierte en una moda que reproduce e incrementa las desigualdades sociales y económicas. A pesar de estas connotaciones, los universitarios también asocian el consumo ecológico a una creciente conciencia de consumo (consumo responsable, verde, sustentable) que impulsa una postura

ambientalmente sostenible que se refleje en una cultura de la sustitución, pensamiento ecológico y apoyo de la creación de una “agenda verde” puesta en actos bien meditados y articulados a nuestro contexto inmediato y más allá. Así también, los participantes consideran que el consumo ecológico favorece que las personas se interroguen sobre el consumismo y la objetivación de lo vivo.

El consumo ecológico es una representación ampliamente compartida que genera a su vez significados y actitudes compartidas. Así, los estudiantes discurren sobre todo tipo de acciones que favorezcan al medioambiente; por ejemplo, impulsar nuevos estilos de vida, tener una educación ambiental innovadora, reducir el consumo, generar esfuerzos en distintos niveles para priorizar el cuidado medioambiental y en consecuencia la vida en el planeta, impulsar una mejor regulación del Estado en materia de cuidado ambiental, promover la economía circular, sembrar árboles, ser amigable y responsable con el medioambiente y; sobre todo, iniciar un cambio de lógica que cuestione y plantee alternativas a la vertiente devastadora del capitalismo (Beck, 1996; Bell, 1977) en tanto modelo económico, político y social que depreda la Tierra.

El presente estudio aporta información relevante sobre la representación social del consumo ecológico en la población universitaria de Mérida, Yucatán en una época donde hay un consenso unánime sobre el momento crucial que atraviesa la humanidad con respecto al deterioro medioambiental de la Tierra y los efectos negativos que esto tiene en la calidad de vida de todos los seres vivos de nuestra casa común. La aspiración última de este trabajo es impulsar un análisis que conlleve a cambiar la significación y acciones sobre nuestra relación con la Tierra, la vida y nuestros semejantes. Quizás la presente época es el tiempo para impulsar nuevas posibilidades, nuevos sueños y nuevas preguntas, tal como propone Evans (2017), tomar distancia de la vida cotidiana para encontrar intelecciones que nos den pista sobre ese extraño prodigio que llamamos vida humana en sociedad.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Augé, M. (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2019). *Modernidad líquida*. FCE.
- Bauman, Z. y Bordoní, C. (2016). *Estado de crisis*. Paidós.
- Beck, U. (1996). Teoría de la sociedad del riesgo. En J. Beriaín (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad* (pp. 201-222). Anthropos.
- Bell, D. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza.
- Bonilla-Jiménez, F. & Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ADA%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf>
- Chakrabarty, D. (2009). The Climate of History: Four Theses. *Critical Inquiry*, 35(2), 197-222.
doi:10.1086/596640
- Evans, B. (2017, 23 de febrero). Humans in Dark Times. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/2017/02/23/opinion/humans-in-dark-times.html?searchResultPosition=1>
- Finney, S. C. (2015). Estado actual de la definición del "Antropoceno" como la última Época de la Tabla Cronoestratigráfica Internacional. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 23(2), 256-257.
<https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/download/306525/396507>

- Giddens, A. (1991). *Modernidad tardía e identidad del yo*. Península.
- Houston, D. (2013). Crisis Is Where We Live: Environmental Justice for the Anthropocene. *Globalizations*, 10(3), 439-450. <https://doi.org/10.1080/14747731.2013.787771>
- Jodelet, D. y Guerrero, T. (2000). *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jodelet, D. (1986). La representación social fenómenos, concepto y teoría. Moscovici, S. (Comp.), *Psicología Social II*. Paidós, p.469-494. https://www.academia.edu/download/58919576/1_Denise_Jodelet_-_La_representacion_social20190416-96143-1fkpr3c.pdf
- Jodelet, D. (1989). Las representaciones sociales: un campo de expansión. https://www.researchgate.net/profile/Denise_Jodelet3/publication/328701891_Representacion_social_un_area_en_expansion/links/5d4bd4f64585153e594559c0/Representacion-social-un-area-en-expansion.pdf
- Lipovetsky, G. y Charles, S. (2018). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama
- Lipovetsky, G. (2020). *La era del vacío*. Anagrama.
- Lytard, J. F. (1991). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Mireles-Vargas, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16),149-166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281042327009>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Oxford University Press (s.f.). Oxford Reference. Recuperado el 3 de junio de 2020 de <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095753543>
- Rull, V. (2018). Antropoceno. CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. <http://digital.casalini.it/9788400103156>
- U.N. Secretary-General y World Commission on Environment and Development (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medioambiente y el Desarrollo. <https://digitallibrary.un.org/record/139811?ln=es>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Autoeficacia académica en alumnos de educación media superior en Aguascalientes, México

Academic self-efficacy in high school students in Aguascalientes, México

Jessica Nájera-Saucedo¹, Rubí Surema Peniche-Cetzal², Luis Horacio Pedroza-Zúñiga³ y Martha Leticia Salazar-Garza⁴

¹ Universidad Autónoma de Aguascalientes, México (jessynasau8889@gmail.com), ² Universidad Autónoma de Aguascalientes, México (rupeniche81@gmail.com), ³ Universidad Autónoma de Baja California, México (horaciopedroza@hotmail.com) y ⁴ Universidad Autónoma de Aguascalientes, México (mlsalazar@correo.uaa.mx)

Cómo citar este artículo:

Nájera-Saucedo, J., Peniche-Cetzal, R., Pedroza-Zúñiga, L. H. y Salazar-Garza, M. L. (2022). Autoeficacia académica en alumnos de educación media superior en Aguascalientes, México. *Educación y Ciencia*, 11(57), 37-50.

Recibido el 14 de enero de 2022; aceptado el 19 de marzo de 2022; publicado el 8 de julio de 2022

Resumen

La autoeficacia es una variable que de acuerdo con la literatura y algunos estudios está asociada al desempeño académico de estudiantes, el cuál impacta la calidad educativa, la permanencia y el tránsito a estudios superiores en el nivel medio superior. El objetivo del estudio es identificar el nivel de autoeficacia que presentan alumnos de bachillerato en Aguascalientes, México, así como saber si existen diferencias según el grado de estudios y sexo del alumno. Se realizó un estudio cuantitativo de corte transversal. Se aplicó una escala de autoeficacia académica a una muestra representativa de estudiantes de bachillerato de 5316 estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre de instituciones públicas y privadas. Según los resultados obtenidos por grado de estudios, se presenta una diferencia significativa entre los alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre, siendo mayor en sexto semestre, seguido por el segundo semestre y menor en cuarto semestre. Conforme con la modalidad pública y/o privada el nivel de autoeficacia fue mayor en las instituciones privadas comparado con las instituciones públicas. De acuerdo con el sexo de los alumnos, el nivel de autoeficacia fue mayor en mujeres que en hombres. Los resultados demuestran el dinamismo de la variable de autoeficacia y la posibilidad de que las diferencias se deban al nivel de experiencia de los alumnos y condiciones del egreso y tránsito a estudios superiores.

Palabras clave: Autoeficacia, desempeño académico, estudiantes de bachillerato

Abstract

Self-efficacy is a variable that according to the literature and some studies is associated with the academic performance of students, which impacts the quality, permanence, and transition to higher studies at the university level. The objective of the study is to identify the level of self-efficacy that high school students present in Aguascalientes, México, as well as to know if there are differences according to the studies degree and students' gender. The study is quantitative and cross-sectional. The academic self-efficacy scale was applied to a representative sample of high school students, there were 5316 students of second, fourth and sixth semester from public and private institutions.

According to the results obtained by semester of studies, there is a significant difference between students in the second, fourth and sixth semester, being greater in the sixth semester, followed by the second semester and lower in the fourth semester. According to public and private mode, the level of self-efficacy was higher in private support compared to public support. According to the sex of the students, the level of self-efficacy was higher in women than in men. The results show the dynamism of the self-efficacy variable and the possibility that the differences are related to the experience level of the students and the conditions of graduation and transition to higher education.

Key words: Self-efficacy, academic performance, high school students.

INTRODUCCIÓN

La educación media superior (EMS) es uno de los niveles en México que presenta diversos retos, los cuales están relacionados con problemáticas particulares y con el hecho de ser uno de los niveles considerados obligatorios a partir del año 2012. Los principales retos de la EMS son la calidad educativa, el logro de la permanencia, la conclusión y el tránsito de los estudiantes al nivel superior, a través del logro de conocimientos, habilidades y destrezas (INEE, 2018; SEP, 2018). De acuerdo con cifras reportadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la EMS presenta porcentajes por debajo de otros niveles educativos obligatorios como la educación básica y media en cuanto a índices de abandono y cobertura. De acuerdo con pruebas estandarizadas como PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) y PISA (Programa para la evaluación internacional de alumnos), se reporta un desempeño ubicado en los niveles más bajos de competencias académicas (INEE, 2018; OECD, 2019).

El desempeño académico es un factor que impacta sobre el abandono y/o permanencia académica además de que refleja la calidad de un sistema educativo (Cárdenas, 2019; Torres et al., 2015); constituye una forma de identificar a la población vulnerable al abandono, ya que es probable que un joven con bajo desempeño académico presente pocos elementos a los cuáles aferrarse si se presenta un obstáculo y decida abandonar los estudios (Tejada et al., 2013; Eicher et al., 2014).

En el presente estudio se considera al alumno de EMS como el principal responsable de sus logros y desempeño académico. Por lo que, se busca identificar a través de la literatura, las variables personales que pudieran estar asociadas al logro y desempeño académico. En este sentido, la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera e intereses académicos propone un modelo de desempeño académico que postula que las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas están asociadas con el desempeño académico, siendo la variable de autoeficacia la que más sobresale en la literatura y la que refiere una asociación tanto directa como indirecta con el desempeño, a través de las variables de metas y expectativas de resultado (Lent et al., 1994).

La autoeficacia es una variable que ha sido estudiada comúnmente en asociación con otras variables como cuestiones sociodemográficas, ansiedad, motivación, rendimiento académico entre otras en diferentes niveles educativos como el medio superior y superior, demostrando que es una variable importante y de gran impacto en aspectos académicos (Ávalos et al., 2018; Becerra y Redl, 2015). Esta variable se asocia con responsabilidades relacionadas con tareas académicas, aspiraciones educativas tanto del estudiante como de la familia y aptitudes cognitivas, (Blanco et al., 2011). En el ámbito educativo, la autoeficacia es

definida como aquellas creencias del estudiante sobre sus capacidades para aprender conocimientos y desempeñar conductas en el contexto educativo. Se refiere a los juicios que hace el alumno sobre sus capacidades para realizar actividades académicas a partir de la excelencia, atención y la comunicación (Blanco et al., 2011).

La autoeficacia no es una capacidad estática, se caracteriza por ser dinámica ya que depende de las características del ambiente o contexto y las áreas de dominio del individuo, así como su experiencia. En este sentido, es posible que una persona presente altos niveles de autoeficacia en ciertas áreas debido a las experiencias positivas que ha tenido y por otro lado puede presentar bajos niveles de autoeficacia en otras áreas. La autoeficacia puede ser un determinante ante la selección de actividades y ambientes en los que las personas deciden involucrarse, así como el nivel de esfuerzo y persistencia que invertirán, incluso también puede determinar las reacciones emocionales desencadenadas al realizar una actividad y según los obstáculos que se puedan presentar (Lent et al., 1994). Es por eso que se ha asociado el desempeño académico y la permanencia y/o abandono con variables como la autoeficacia. Otro dato importante es que la mayor incidencia de deserción educativa se da durante el primer año de estudios (INEE, 2019), por tal motivo podría esperarse que alumnos en el último año de estudios, en comparación con años anteriores, presenten un mayor nivel de autoeficacia.

Algunos estudios en el área educativa reportan que un alto nivel de la variable de autoeficacia, está asociado con un alto desempeño académico debido a que esta variable favorece la tolerancia a la frustración en situaciones de fracaso y la persistencia en actividades académicas (Kaplan et al., 2013). De esta forma, las creencias de autoeficacia y la motivación al logro mantienen una relación estrecha y positiva con el desempeño académico (Cervantes-Arreola et al., 2018).

Según investigaciones que se han llevado a cabo sobre la variable de autoeficacia, se ha demostrado que, en estudiantes universitarios, la autoeficacia constituye un factor para la permanencia de los alumnos, ya que, si estos se consideran capaces de llevar a cabo ciertas tareas académicas y concluir sus estudios, estos permanecen (Álvarez, 2016). Por otro lado, Valle et al. (2015) reportaron que, alumnos universitarios que presentaban un alto nivel de autoeficacia y metas de aprendizaje, presentaron recursos suficientes para tener resultados académicos exitosos.

En un estudio realizado con estudiantes universitarios chilenos, se demostró que la autoeficacia tiene una relación positiva con vivencias y conductas académicas, esto resultó en las dimensiones de relaciones interpersonales, valoración de la carrera y la institución y estrategias de estudio. También, se presentó una relación negativa con las dificultades personales. En este sentido, estos hallazgos pueden traducirse en que los estudiantes que son responsables en actividades académicas, éxito educativo y aspiraciones, esfuerzo y perseverancia, tienen mayor probabilidad de alcanzar un óptimo desempeño académico y de que sus estrategias de estudio resulten efectivas. Se ha visto que, aquellos estudiantes que frecuentemente estén al pendiente de su contexto y oportunidades que proporcionan sus instituciones educativas, presentan más capacidades de otorgar un valor a los apoyos identificados (Borzzone, 2017).

Por su parte, Castellano et al. (2017) llevaron a cabo un estudio con estudiantes de entre 11 y 18 años de edad, donde reportan que la ansiedad, depresión y problemas de

conducta mediaban la relación de la variable de autoeficacia con el desempeño académico. De forma que, los estudiantes que presentan baja autoeficacia y niveles altos de ansiedad, depresión y problemas de conducta, presentaban bajo desempeño académico, y lo contrario ocurrió con los alumnos que presentan alta autoeficacia. Cabe señalar que el desempeño académico se obtuvo a partir de las calificaciones de los estudiantes.

Otras de las variables asociadas con las creencias de autoeficacia son las expectativas de resultado, ya que, de acuerdo con las creencias sobre las propias capacidades para realizar determinadas acciones, serán las expectativas de éxito o fracaso que se generen. De tal forma que aquellos padres y madres que se involucran en las actividades académicas y educativas de sus hijos, así como tener altas expectativas de ellos, impactan consecuentemente en las expectativas de los alumnos (Schneider y Stevenson, 1999). Por otro lado, las expectativas educativas de los padres afectan con mayor intensidad las expectativas de los hijos hombres, y las de las madres a las hijas (Wells, 2011; Kleinjans, 2010).

Como se ha visto, la autoeficacia es una variable que se relaciona con otras variables personales del sujeto, las que también tienen un efecto sobre el desempeño académico, sin embargo, existen variables sociodemográficas tales como el sexo que también parecen impactar sobre el nivel de autoeficacia que una persona puede presentar (Aguirre et al., 2015; Bandura, 1999; Blanco-Vega et al., 2012). Blanco-Vega et al., (2012), en un estudio en estudiantes de nuevo ingreso de licenciatura, encontraron diferencias entre hombres y mujeres respecto a su percepción de autoeficacia, por lo tanto, sugieren que se tome en cuenta el sexo del alumno para diseñar intervenciones cuyo objetivo se centre en mejorar o potenciar la autoeficacia percibida. De la misma manera, Bandura (1999) refirió que la autoeficacia es una de las principales condicionantes en cuanto a diferencias de sexo, con relación a la toma de decisiones académicas y profesionales.

Se han realizado diversos estudios sobre la variable de autoeficacia que en su mayoría han sido en estudiantes de nivel superior. La EMS es un nivel educativo que requiere atención y estudio para determinar acciones importantes para lograr y garantizar los retos que lo aquejan, como la calidad educativa, el logro de la permanencia, el tránsito a la educación y superior y sobre todo asegurar que los alumnos obtengan niveles adecuados de su propio desempeño académico. Conocer el nivel de autoeficacia académica que presentan los alumnos de educación media superior del estado de Aguascalientes proporciona información importante para conocer el estado de las creencias en las capacidades de los alumnos sobre aspectos académicos. Además, al considerar diferencias entre el nivel de autoeficacia de alumnos de primer año, segundo y tercero, es posible establecer reflexiones en torno a la comprobación del dinamismo de la variable sobre la experiencia, la determinación de la selección de actividades, el desempeño académico y sobre el posible abandono y/o permanencia.

La información previa resalta la importancia de la variable autoeficacia y el impacto que tiene sobre diversos factores y contextos académicos, por lo que, se propuso un estudio exploratorio con el objetivo de determinar el nivel de autoeficacia que presentan los alumnos de EMS del estado de Aguascalientes, de forma general, e identificar diferencias según el semestre cursado, la modalidad de la institución (pública o privada) y el sexo del estudiante.

MÉTODO

La presente investigación tiene un diseño cuantitativo de corte transversal con un alcance exploratorio. Considerando como estrategia la recolección y procesamiento de datos numéricos, cuyo propósito es medir la variable de autoeficacia, proporcionando información de una población representativa del estado de Aguascalientes.

El instrumento utilizado para la evaluación fue la escala de autoeficacia académica (Nájera et al., 2020) conformada por 15 reactivos con formato de respuesta de tipo Likert con una confiabilidad general de $\alpha=0.96$. El objetivo de esta escala es medir el nivel de autoeficacia académica general de estudiantes de bachillerato, a través de la evaluación de las creencias sobre las capacidades de los alumnos de llevar a cabo ciertas actividades académicas, con la finalidad de conseguir un buen desempeño académico.

El momento en el que se realizó el presente estudio existieron ciertas medidas de restricción para controlar el contagio debido a la pandemia por la COVID-19, por tal motivo todos los procesos escolares como las clases entre otras actividades se realizaban de forma virtual. De tal manera que la escala de autoeficacia se aplicó a los alumnos de forma digital a través de la aplicación formularios de Google. La aplicación se realizó después de obtener el consentimiento de las instituciones educativas, así mismo se incluyó un consentimiento informado al inicio del cuestionario solicitando la participación de los alumnos a los padres o tutores de familia, asegurando por escrito la confidencialidad de los datos y objetivo del trabajo. Los datos recolectados fueron confidenciales y con uso exclusivo para investigación.

Al tener las respuestas, se obtuvo una base de datos de Excel, que la misma plataforma permite descargar, posteriormente se exportaron los datos a una base de datos en SPSS, se preparó la base y se llevaron a cabo análisis estadísticos con pruebas ANOVA y t de student para establecer diferencias entre grupos de acuerdo al nivel de autoeficacia según el semestre cursado, la modalidad (pública o privada) y el sexo del alumno (hombre o mujer).

Población y muestra

Se consideró una muestra representativa del estado de Aguascalientes considerando instituciones de educación media superior públicas y privadas. El tamaño de la muestra general fue de 5316 alumnos inscritos en las instituciones al momento de la recolección de datos y correspondientes a segundo, cuarto y sexto semestre, de los cuales 60% eran mujeres y 39.8% hombres, el promedio de edad fue de 16.33 años. Para determinar el tamaño de la muestra se consideraron el total de las escuelas de educación media superior del estado de Aguascalientes, mediante un procedimiento muestral bietápico por conglomerados. Las instituciones participantes se seleccionaron de forma aleatoria proporcional al tamaño de las instituciones, es decir a la cantidad de alumnos inscritos en cada institución. En total participaron 28 instituciones del estado de Aguascalientes.

Debido a que la muestra es representativa del estado de Aguascalientes, esta se ponderó de acuerdo con el número reportado de alumnos inscritos en el ciclo escolar 2020-2021 por el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). Por lo tanto, los análisis estadísticos se llevaron a cabo a partir de una base de datos ponderada con una $N=58944$.

RESULTADOS

A partir de los datos ponderados N=58944 (cifra que coincide con la cantidad de alumnos inscritos en EMS en el ciclo 2020-2021 reportado por las cifras de la educación del IEA), el 59.3% (34933) eran mujeres y 40.7% (24011) hombres. La cantidad de alumnos por semestre, de hombres y mujeres puede observarse en la siguiente tabla 1.

Tabla 1

Cantidad de alumnos por semestre y por sexo con muestra ponderada

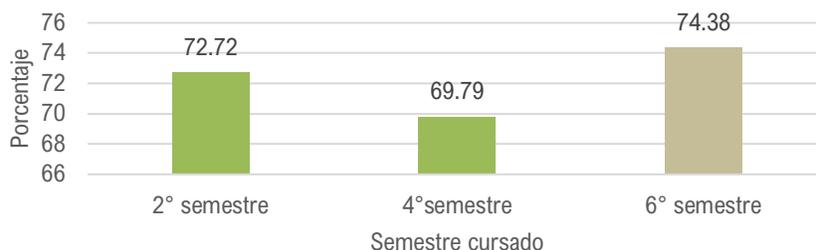
Semestre	Alumnos por semestre		Mujeres		Hombres	
	n	%	n	%	n	%
	2	20978	35.6	12962	61.8	8016
4	18896	32.1	11693	61.9	7203	38.1
6	19070	32.4	10278	53.9	8792	46.1
Total	58944		34933		24011	

Nota. N= 58944. Elaboración propia.

Los datos anteriores muestran una mayor cantidad de mujeres en comparación con los hombres estudiando el nivel medio superior. Mientras que, el número de alumnos por semestre está proporcionado, sin embargo, se observa una cantidad ligeramente mayor en el segundo semestre.

Es importante mencionar que, para las medias mostradas en la variable de autoeficacia, se presentan en porcentajes dentro de una escala del 0 al 100. De acuerdo con las respuestas de los alumnos a la escala de autoeficacia académica, el promedio general en esta variable para los alumnos de bachillerato del Estado de Aguascalientes fue de 72.32 con una desviación estándar de 20.06. Los datos recolectados corresponden con el segundo, cuarto y sexto semestre de estudios de nivel medio superior. El análisis con la prueba ANOVA, teniendo a la autoeficacia como variable dependiente y el semestre del alumno como variable independiente, mostró una diferencia estadística significativa entre los grupos ($F=257.404$, $p<.001$). Pruebas post hoc mediante la prueba tukey b, arrojaron diferencias significativas ($p<.05$) entre los tres semestres, es decir, entre el promedio de autoeficacia reportado de segundo ($M= 72.72$, $DE= 20.05$, $n= 20978$), cuarto ($M= 69.79$, $DE=21.23$, $n= 18896$) y sexto semestre ($M= 74.38$, $DE= 18.55$, $n= 19069$). Estas diferencias se pueden apreciar de forma gráfica en la Figura 1.

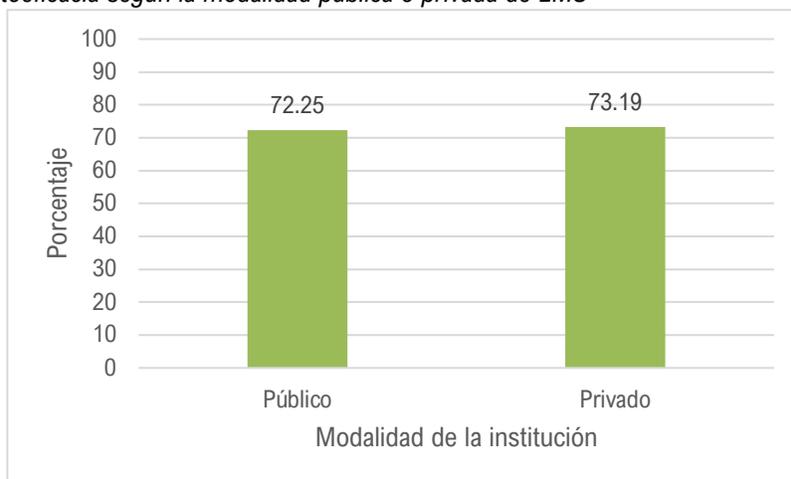
Figura 1
Promedio de autoeficacia entre semestres de EMS.



Nota. Se muestran las medias en porcentaje de la variable de autoeficacia para cada semestre de EMS. Diferencias significativas $p < .05$.

Como se puede constatar, los alumnos de 6° semestre obtuvieron el promedio de porcentaje más alto, seguido por segundo semestre, siendo el cuarto semestre el grado con el promedio de porcentaje más bajo. Por otra parte, la comparación de los promedios, mediante la prueba t de student para muestras independientes, respecto a la modalidad de la escuela (pública o privada), se obtuvo una diferencia estadística significativa ($p < .005$) entre el promedio de porcentaje de las escuelas públicas ($M = 72.25$, $DE = 19.96$, $t = -2.77$, $gl = 4814$) con el promedio de porcentaje de las escuelas privadas ($M = 73.19$, $DE = 21.28$). En la Figura 2 se muestran gráficamente estas diferencias.

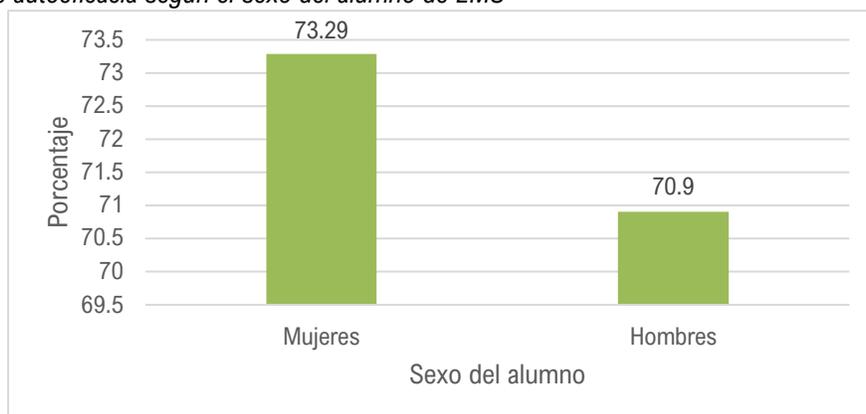
Figura 2
Diferencias de autoeficacia según la modalidad pública o privada de EMS



Nota. Se muestran las medias en porcentaje de la variable de autoeficacia con diferencias significativas $p < .005$ entre la modalidad pública y privada.

Respecto a la comparación entre hombres y mujeres, la prueba t de student mostró diferencias estadísticas significativas ($p < .001$); ya que las mujeres tuvieron un porcentaje mayor de autoeficacia ($M = 73.29$, $DE = 19.64$) en comparación con los hombres ($M = 70.90$, $DE = 20.57$, $t = 14.25$, $gl = 58942$) (Ver figura 3).

Figura 3
Diferencias de autoeficacia según el sexo del alumno de EMS



Nota. Se muestran las medias en porcentaje de la variable de autoeficacia con diferencias significativas $p < .005$ entre el sexo del alumno.

CONCLUSIONES

El estudio permitió identificar, de forma general, las creencias de autoeficacia académicas que presentan los alumnos de educación media superior del estado de Aguascalientes, así como sus diferencias de acuerdo al sexo del alumno, el grado que se encuentra estudiando y la pertenencia a una escuela pública o privada. Este conocimiento se suma a los estudios que han abordado el análisis de la autoeficacia y sus implicaciones en el ámbito escolar, con el propósito de tener información que impacte en la calidad educativa, la permanencia de los alumnos y su tránsito a la educación de nivel superior.

La población del presente estudio se configuro a partir de una muestra representativa del estado de Aguascalientes, lo que permite garantizar y generalizar los resultados obtenidos para los alumnos de EMS de este estado. Los análisis estadísticos utilizados como pruebas ANOVA y t de student permitieron comparar la variable de autoeficacia según el grado, sexo y modalidad pública y privada y establecer diferencias significativas.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se determinó que el porcentaje de la variable de autoeficacia presentado por los alumnos de bachillerato según el semestre que se encuentran cursando, se encuentra en un nivel medio-alto. Siendo este porcentaje más alto en los estudiantes del segundo semestre en comparación con los del cuarto semestre, mientras que, los estudiantes en el sexto semestre tuvieron un porcentaje mayor en comparación con el segundo y cuarto semestre. Lo que difirió respecto a lo esperado. Es decir, se esperaba que la autoeficacia fuera incrementando conforme al semestre de los estudiantes. No obstante, los datos muestran que la autoeficacia es menor en la mitad de los estudios de bachillerato.

Posiblemente estos resultados tengan relación con el hecho de que al cursar los primeros semestres del bachillerato, las expectativas de autoeficacia sean altas debido a la experiencia previa, pero con el tránsito de los primeros semestres a los intermedios, la autoeficacia disminuya debido a las nuevas exigencias del nivel bachillerato, e incrementa nuevamente cuando el alumno se encuentra próximo a graduarse, cuando ya aprendió a resolver las situaciones que implican cursar estudios a nivel medio superior. Pareciera

entonces que, efectivamente el nivel de autoeficacia depende del nivel de experiencia en ciertas actividades, y que este incrementa con el paso del tiempo y las experiencias positivas, lo cual coincide con lo que menciona la teoría (Bandura, 1997; Lent et al., 1994).

Por otra parte, las diferencias entre el semestre cursado por los estudiantes, plantea la posibilidad de que el abandono en el primer grado a nivel bachillerato se deba a una baja autoeficacia, tal como se ha reportado en otros estudios (Álvarez , 2016). Sin embargo, los datos obtenidos no permiten comprobar esta suposición, pues no se midió el abandono escolar en este estudio. Lo que sería importante de evaluar en un futuro.

Los resultados también permiten reflexionar respecto a si el porcentaje de autoeficacia que presentan los alumnos de próximo egreso (sexto semestre), tiene relación con el posible hecho de tener como meta u objetivo la continuación de los estudios y que esta situación, de cierta forma, ejerza una motivación de logro que impacte en su autoeficacia. Lo que tendría sentido, ya que la motivación tiene una estrecha relación con la variable de autoeficacia, no solo de forma directa, si no, también a través de variables asociadas, como el establecimiento de metas y expectativas de resultado (Cupani y Loreno, 2014; Lent et al., 1994).

También cabe la posibilidad de que el establecimiento de metas sea una variable que intervenga en el nivel de autoeficacia, considerando que al inicio y al final del bachillerato, haya un mayor establecimiento de metas, lo que explique por qué se presenta un mayor nivel de autoeficacia en segundo y sexto semestre. Si bien la relación entre las variables de autoeficacia y establecimiento de metas se establece en el modelo de rendimiento académico propuesto por la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera e intereses académicos (Lent et al., 1994), valdría la pena indagar sobre esta relación de variables, además de identificar otros factores que expliquen el hecho de que el nivel de autoeficacia disminuya hacia los semestres intermedios de EMS.

Respecto al dato de que los estudiantes de escuelas privadas tienen un mayor porcentaje de autoeficacia se plantea que, las prácticas realizadas por profesores, directores, u orientadores dentro de las instituciones, sean las que tengan un efecto en esta. Dato que surge a partir de la realización de este estudio, pues no se encontraron investigaciones previas que establecieran diferencias en la variable de autoeficacia en instituciones de bachillerato públicas y privadas. Un estudio previo, solo mostró diferencias en las variables de orientación hacia el aprendizaje y hacia la realización, siendo mayor el puntaje en los estudiantes del sector privado, mientras que, para la variable de habilidad y capacidad hacia el aprendizaje, se reportó un puntaje mayor en estudiantes del sector público (de la Morena-Taboada et al., 2011).

Conforme con las diferencias según el sexo del estudiante, el porcentaje de autoeficacia es mayor en las mujeres que los hombres. Estos resultados coinciden con lo reportado por un estudio realizado con una muestra menor de universitarios mexicanos, en dónde las mujeres presentaron un nivel mayor de autoeficacia que los hombres (Aguirre et al., 2015). Estos resultados reafirman la idea de prestar atención al sexo en relación a la toma de decisiones académicas y profesionales, así como sobre las características que se deben tomar en cuenta en intervenciones cuyo propósito sea impactar sobre la autoeficacia de los alumnos (Bandura, 1999; Blanco et al., 2012), además de pensar en los posibles factores que puedan intervenir en estas diferencias.

Dentro de las limitantes del estudio, es importante destacar el contexto en el cual se realizó la recolección de datos de la presente escala, las clases en ese momento no eran presenciales, todas las actividades se estaban llevando a cabo de forma virtual, esto como consecuencia de los efectos y medidas de restricción llevadas a cabo por la situación de pandemia por la covid-19. Es probable que dicha situación tuviera un impacto negativo en el nivel de autoeficacia de los alumnos que se reportó.

Para estudios futuros, de acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio, vale la pena reflexionar sobre la importancia de implementar acciones para potencializar, optimizar e incrementar las creencias de autoeficacia de los alumnos de educación media superior, con la finalidad de favorecer sobre su desempeño académico, permanencia y tránsito hacia estudios de nivel superior, tomando en cuenta ciertas condiciones como el sexo, además de que surgen incógnitas sobre los posibles factores que puedan estar asociados para que se presenten diferencias en los niveles de autoeficacia entre los grados de estudios y el sexo de los alumnos que sería importante resolverlas con estudios posteriores, además sería importante constatar los resultados obtenidos, sobre todo lo concerniente en las diferencias entre grados de estudios, con alumnos en modalidad presencial, ya que en caso del presente estudio, forzosamente los datos se recabaron cuando los alumnos cursaban en modalidad virtual.

Finalmente se puede concluir con los datos obtenidos y el tipo de análisis efectuados se logró conocer el nivel de autoeficacia en los alumnos de EMS del estado de Aguascalientes, comparar esta variable según el sexo, grado y modalidad de la institución, encontrando diferencias importantes de las cuales se desencadenan reflexiones específicas para implementar acciones considerando la información aportada.

REFERENCIAS

- Aguirre, J. F., Blanco, J. R., Rodríguez-Villalobos, J. M., y Ornelas, M. (2015). Autoeficacia general percibida en universitarios mexicanos, diferencias entre hombres y mujeres. *Formación universitaria*, 8(5), 97-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Álvarez, J. R. (2016). Expectativas de autoeficacia como estrategias de prevención de la deserción y movilidad en estudiantes de una universidad privada de concepción. En M. J. Bahamón, Y. Alarcón, L. Reyes y R. A. Álvarez (Eds.), *Educación y Contextos Sociales* (pp. 127-160). Universidad Simón Bolívar: Chile. europepmc.org/article/med/320310994
- Ávalos, M., Ramírez, J., Oropeza, R., Palos, M., y Palomar, G. (2018). Bienestar escolar y rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato. *Revista Internacional PEI: por la psicología y la educación integral*, 6(14), 7-25. europepmc.org/article/med/322951042
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- Becerra-González, C. E. y Reidl L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>

- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. D. C., y Gastélum, G. (2011). Psychometric Analysis of Academic Self-Efficacy Scale Behaviors in College Freshmen. *Investigative News in Education*, 11, 1-27. <https://doi.org/10.2190/5CQF-F3P4-2QAC-GNVJ>
- Blanco-Vega, H., Ornelas-Contreras, M., Aguirre-Chávez, J. F., y Guedea-Delgado, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200011
- Borzzone, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. DOI: 10.14718/ACP.2017.20.1.13
- Cárdenas, O. (2019). Categorías para el análisis del abandono y la permanencia escolar en la educación superior. *Cumbres*, 5(1), 21-40. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79849735013.pdf>
- Castellano, V., Latorre, D., Mateus, S., y Navarro, C. (2017). Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de psicología*, 26(1), 149-161. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.56221>
- Cervantes-Arreola, D. I., Valadez-Sierra, M. D., Valdés-Cuervo, A. A., y Tánori Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17. <https://doi.org/10.14482/psdc.35.1.11154>
- Cupani, M. y Lorenzo, J. (2014) Evaluación de un modelo social-cognitivo del rendimiento en matemática en una población de preadolescentes argentinos, Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 33(1), 63-74. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037010790317216?journalCode=riya20>
- De la Morena-Taboada, M., Sánchez-Burón, A., y Poveda-Fernández, M. (2011). Diferencias en los niveles de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el aprendizaje estratégico de la lengua extranjera. *Arbor*, 187(Extra_3), 225-230. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3149>
- Eicher, V., C. Staerkle, C., y Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1021-1030. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25128662/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: autor. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. México. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html
- Kaplan, A., Öztürk, M. y Durk, M. (2013). Examining the Computer self-efficacy perceptions of gifted students. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2(4), 26-36. <http://www.tojce.com/articles/pdf/v02i04/Kaplanet-al3.pdf>
- Kleinjans, K. J. (2010). Family background and gender differences in educational expectations. *Economics Letters*, 107, 125-127. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2010.01.002>
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000187918471027X>
- Nájera, J., Salazar, M., Muro, M., y Morales, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435-452. <https://orcid.org/0000-0002-0272-9888>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Schneider, B. y Stevenson, D. (1999). *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless*. Yale University Press. New Haven. <https://doi.org/10.2307/2654572>
- Secretaría de Educación Pública (2018). Políticas y estrategias para hacer efectivo en México el derecho de los jóvenes a la educación media superior: una nota de política. http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12960/1/images/BRIEF_Corregido_Final.pdf

- Tejada, C., Villabona, A. y Ruiz, E. (2013). Deserción y Repetición del Programa de Ingeniería Química de la Universidad de Cartagena Periodo 2006-2011. *Revista ciencia e Ingeniería al Día*, 8(1) 55-66. <http://hdl.handle.net/11227/5183>
- Torres, J., Acevedo, D. y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura educación y sociedad*, 6(2), 175-205. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823292>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>
- Wells, R. S., Seifert, T. A., Padgett, R. D., Park, S. y Umbach, P. D. (2011). Why Do More Women than Men Want to Earn a Four-Year Degree? Exploring the Effects of Gender, Social Origin, and Social Capital on Educational Expectations. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 1-32. <https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11779083>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La educación primaria en pandemia: entre el deber y el hacer

Primary education in a pandemic: between duty and action

Francisco José Avila-Cuevas¹, Ismael Ricardo Becerra-Santos², Jorge Iván Belmont-López³ y Suemy Ileana Burgos-Coronado⁴

¹ Centro de Actualización del Magisterio del Estado de Yucatán, México (francisco.avila@yucatan.gob.mx) , ² Centro de Actualización del Magisterio del Estado de Yucatán, México (ricardob.soporte@gmail.com), ³ Centro de Actualización del Magisterio del Estado de Yucatán, México (anatosaurio@gmail.com) y ⁴ Centro de Actualización del Magisterio del Estado de Yucatán, México (suebuc.16@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Avila-Cuevas, F. J., Becerra-Santos, I. R., Belmont-López, J. I. y Burgos-Coronado, S. I. (2022). La educación primaria en pandemia: entre el deber y el hacer. *Educación y Ciencia*, 11(57), 51-65.

Recibido el 30 de diciembre de 2021; aceptado el 02 de abril de 2022; publicado el 8 de julio de 2022

Resumen

El presente artículo, deriva de un proyecto de investigación cuyo objetivo fue describir la manera cómo enfrentan los docentes de una escuela primaria pública de Yucatán las afectaciones a los procesos formativos generadas por la COVID-19. El estudio se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, con alcance descriptivo y diseño fenomenológico. La población se integró por todos los docentes de una escuela primaria federal pública del sur del Estado de Yucatán, México del ciclo escolar 2021-2022. La muestra incluyó a cinco profesores, quienes fueron elegidos dada la riqueza de información que podían aportar. La recolección de la información se realizó a través de un grupo de enfoque, que indagó sobre las actividades que los profesores emprendieron para dar continuidad a los procesos formativos y sus sentimientos ante los cambios en la dinámica escolar. Entre las conclusiones destaca que los docentes emplearon de manera creativa las herramientas accesibles a la realidad de su contexto, adaptándose a las condiciones socioeconómicas del alumnado y aportar soluciones de bajo costo; sin embargo, el uso que estos hicieron de plataformas como WhatsApp, YouTube y Facebook para la transmisión y gestión de contenidos, aunque permitió el seguimiento de los alumnos y la recopilación de los productos académicos, no garantizó el logro de los aprendizajes, al no estar capacitados en materia tecnológica; no obstante hay que entender que aun si hubieran tenido ésta, los resultados serían prácticamente los mismos dado la diversidad de contextos de los alumnos caracterizados por la carencia de infraestructura y equipamiento en sus hogares.

Palabras clave: Afectividad, Docente de escuela primaria, Educación básica, Pandemia

Abstract

This article derives from a research project whose objective was to describe the way in which the teachers at a public primary school in Yucatán deal with the effects on the learning processes generated by COVID-19. The study was developed under the qualitative paradigm, with a descriptive scope and a phenomenological design. The population was composed of all the teachers at a public federal elementary school in the southern state of Yucatán, Mexico during the 2021-2022 school year.

The sample included five professors, who were chosen given the quantity of information they could provide. The information was collected through a focus group, which inquired about the activities that the teachers undertook to give continuity to the learning processes and their feelings about the changes in school dynamics. Among the conclusions, it stood out that the teachers creatively used the tools accessible to the reality of their context, adapting them to the socioeconomic conditions of the students, providing low-cost solutions. However, even though the way platforms such as WhatsApp, YouTube and Facebook were used for the transmission and management of content allowed the monitoring of students and the collection of academic products, it did not guarantee that actual learning was achieved, as the teachers were not trained in technological matters. However, it must be understood that even if they had had this training, the results would be practically the same given the diversity of contexts of the students, characterized by the lack of infrastructure and equipment in their homes.

Key words: Affectivity, Primary school teacher, Basic education, Pandemic

INTRODUCCIÓN

En el primer trimestre del 2020, comenzó a vivirse una nueva realidad generada por la pandemia de COVID-19, la cual trajo consigo una severa crisis económica, social y de salud (Maguiña-Vargas, Gastelo-Acosta y Tequen-Bernilla, 2020); que propició el cierre prolongado de las escuelas y provocó que aproximadamente 137 millones de niños y niñas se queden sin recibir educación presencial (Seusan y Maradiegue, 2020). A este respecto, Cortés-Domínguez (2020) refiere que, en México, las brechas van más allá de lo digital, al incluir factores familiares, de infraestructura y equipamiento escolar. Con relación a esto, Lloyd (2020), afirma que el 55% de los estudiantes en México provienen de familias del primer decil de ingresos, sin acceso a internet ni computadora en casa, situación que llevó a muchos a decidir entre diferir sus estudios o cancelarlos.

Esto limitó la actuación docente en los esquemas emergentes para dar continuidad a los procesos de formación; al vulnerarse los principios de universalidad y progresividad de la educación (Cortés-Domínguez, 2020). En referencia, Ordorika (2020) señala que, en la búsqueda de aminorar los efectos de la pandemia, en los próximos meses y posiblemente años, se presentarán cambios relevantes en las formas de trabajo al hacer evidente la necesidad de implementar de nuevos modelos pedagógicos y renovar las propuestas curriculares.

Al respecto, Piñón-Howlet, Sapién-Aguilar y Gutiérrez-Diez (2019) señalan que la falta de capacitación docente en TIC podría impedir el éxito en la instrumentación de los nuevos modelos educativos, puesto que la mayoría de ellos carecen de las competencias apropiadas para el diseño de materiales didácticos mediados por las tecnologías acordes a las características de sus alumnos. De aquí que, uno de los mayores problemas de las instituciones educativas es lograr la integración de las TIC en la creación de recursos didácticos y su implementación práctico-pedagógica en los procesos formativos, pues la formación de origen de los profesores no contempla este ámbito de experiencia (Bautista-Sánchez, Martínez-Moreno y Hiracheta-Torres, 2014).

Otro aspecto que afecta a las instituciones en el desarrollo de los procesos formativos, es la falta de habilidad de los alumnos en el uso de dispositivos electrónicos en sus actividades académicas, problema que se presenta a pesar de que estos son nativos digitales

Contreras-Colmenares y Garcés-Díaz (2019), hecho que limitó la continuidad de las clases a distancia implementadas a causa de la pandemia, lo cual aunado a la falta de estrategias docentes mediadas por las tecnologías propició que estas se implementen de manera tradicional trasladando únicamente la enseñanza presencial al espacio virtual.

De igual forma las instituciones educativas enfrentan el reto de disminuir la carga emocional del proceso formativo, la cual ha incrementado debido a los factores asociados a la contingencia, esto ha traído disociación entre docentes y estudiantes, al ocasionar el relajamiento de las responsabilidades académicas, el aislamiento social, apatía e inseguridad (González-Velázquez, 2020).

Asimismo, los docentes han enfrentado la necesidad de incorporar de manera acelerada y forzada estrategias didácticas de formación a distancia en su práctica, lo que les ha demandado capacitación en el uso de plataformas educativas y en la elaboración de materiales, situación que se torna compleja si se considera que un alto porcentaje de estos son migrantes digitales (Mancera, Serna y Barrios-Belmonte, 2020); es decir, no fueron formados en el uso pedagógico de las tecnologías.

Sobre este punto, Cabero-Almenara (2006), señala que otro inconveniente que se presenta en el desarrollo de los procesos formativos a distancia, es que el docente requiere invertir más tiempo en la planeación de actividades y tareas; al precisar nuevas competencias tecnológicas, situación que le genera inseguridad y aversión por el uso de estas al no conocer sus potencialidades. No obstante, los medios digitales, favorecen la comunicación y autogestión del aprendizaje y brindan la oportunidad al docente de adoptar un rol de motivador, organizador y orientador de la actividad de enseñanza; no obstante, hay que reconocer que su efectividad depende del nivel de desarrollo de las competencias digitales tanto de los profesores como de los estudiantes, además de una gestión apropiada de las emociones (Sánchez y García, 2019); condiciones que se alejan de la realidad del sistema educativo mexicano.

Como puede verse, este distanciamiento de las condiciones óptimas para dar continuidad a la enseñanza tiene su origen, en la falta de conectividad de muchos estudiantes, aunado a los problemas de organización del tiempo escolar, el bienestar emocional de las familias y la incapacidad de autogestión de los aprendizajes que limitan y complejizan la labor del docente (Cullen, 2020).

Al respecto de los problemas que los docentes enfrentan en el desarrollo de sus clases, entre estos destacan: la ausencia de interactividad significativa, la falta de materiales para la enseñanza en línea, la falta de habilidad para hacer atractivas las actividades, la carencia de un sistema de evaluación confiable, la ausencia de mecanismos de retroalimentación y la falta de espacios para la aplicación de los contenidos (Universidad de Guanajuato, 2019).

Como puede apreciarse, las circunstancias descritas dan cuenta de la dificultad para que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados. Es así que su atención demanda cambios profundos en los modelos educativos orientados al desarrollo de currículos flexibles, acompañados de acciones de capacitación en materia tecnológica que vayan más allá de la habilitación de las herramientas digitales, que contemplen su implementación práctico-pedagógica; proceso que debe iniciar desde las escuelas de formación de formadores; así como de una inversión en la infraestructura de las escuelas que incluya la dotación de equipo en las aulas y la creación de centros de tecnología en donde los estudiantes puedan asistir a

realizar sus actividades escolares, ante la imposibilidad de mejorar las condiciones de sus hogares.

Planteamiento del problema

La nueva dinámica educativa generada a raíz de la pandemia ha evidenciado múltiples carencias; una de ellas, la falta de infraestructura tecnológica tanto en los centros educativos como en los hogares de los estudiantes, tal como lo refleja la encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de las tecnologías 2019 realizada por el INEGI, al puntualizar que en México el acceso a Internet para la participación en las actividades escolares, se realiza en un 95.3% a través del celular inteligente; lo cual limita el alcance de las estrategias didácticas que implementan los profesores, al estar condicionados a un modo de conectividad Wifi y datos móviles (INEGI, 2020).

Esta misma fuente, señala el 76.6% de los hogares localizados en asentamientos urbanos están conectados a Internet y que únicamente el 47.7% de los asentamientos rurales tiene acceso a este servicio, lo que da cuenta de la brecha digital como una de las principales barreras para el paso de la educación presencial a la virtual.

Es así que, la adopción de procesos educativos a través de medios digitales ha impactado en el desempeño académico de los estudiantes, tal como lo señala Pérez-López, Vázquez-Atochero y Cambero-Rivero (2021) quienes encontraron que el rendimiento académico presenta un comportamiento negativo, a pesar de que el 77.3% de los estudiantes que participaron en la investigación incrementaron el tiempo de estudio. Asimismo, estos autores mencionan que el 75.2% de los profesores expresaron que la modalidad virtual exige una mayor dedicación, nuevos conocimientos y habilidades, lo que representa un incremento en la carga académica al tener que preparar e impartir clases en línea, pues al no contar con la capacitación para el diseño e implementación de actividades en esta modalidad, genera estrés y ansiedad entre el colectivo.

A este respecto, Lovón-Cueva y Cisneros-Terrones (2020) señalan que el 83.8% de los actores educativos (profesores y estudiantes) manifestaron que el paso de la educación presencial a la virtual provocó afectaciones en su salud mental, siendo las principales emociones el estrés, la ansiedad y la frustración; en este sentido, los estudiantes con altos niveles de ansiedad presentan deficiencia en el desarrollo de tareas cognitivas (González-Velázquez, 2020).

Por otra parte, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2020), estima que los efectos de la COVID-19 tendrán un impacto significativo en la deserción escolar que acentuará el rezago en al menos el 15% de la matrícula; esto enfatiza la necesidad de llevar a cabo acciones para disminuir las afectaciones de la pandemia; sobre este tema, Castillo-Sánchez, Gamboa-Araya y Hidalgo-Mora (2020) señalan que el bajo rendimiento académico, es uno de los principales motivos que influyen para que los estudiantes abandonen la escuela.

La frustración que experimentan los docentes repercute en la continuidad escolar y ocasiona falta de motivación en los alumnos e impide el desarrollo de competencias para enfrentar con éxito las exigencias de los niveles educativos posteriores. Es decir, la dificultad del profesorado para articular el currículo a través de medios tecnológicos y su capacidad limitada de comunicación con el alumno propician una retroalimentación tardía y la omisión

de las condiciones del contexto para la adecuación curricular e impide fortalecer las competencias en los estudiantes (Rivera, 2011). De todo lo expuesto surge la pregunta de investigación del estudio del que deriva el presente artículo.

Pregunta de investigación

¿De qué manera enfrentan los docentes de una escuela primaria pública de Yucatán las afectaciones a los procesos formativos propiciados por la contingencia sanitaria de la COVID-19?

Objetivo general

Describir la manera cómo enfrentan los docentes de una escuela primaria pública de Yucatán las afectaciones a los procesos formativos propiciados por la contingencia sanitaria de la COVID-19; así como los sentimientos que experimentan ante la nueva dinámica educativa.

MÉTODO

El proyecto de investigación del cual deriva este artículo se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, dado el interés por conocer la manera en que enfrentan los docentes de educación primaria los cambios en la dinámica educativa propiciada por la pandemia de la COVID-19. En cuanto al alcance, fue descriptivo; con diseño de tipo fenomenológico, de acuerdo con la temporalidad de la recolección, se clasifica como transeccional, pues describe el fenómeno en un momento determinado (Creswell y Poth, 2018). La población en estudio se integró con los docentes de la escuela primaria federal pública del sur del Estado de Yucatán, México, compuesta por 12 profesores. La muestra se determinó por conveniencia y se contó con la participación de cinco maestros, tres de los cuales con más de 10 años de antigüedad en el servicio educativo público y con más de 12 años de experiencia docente. Todos los profesores participantes son licenciados en educación primaria y dos de ellos tienen estudios de maestría en las áreas de pedagogía y psicología educativa. Estos profesores fueron elegidos en consideración a la riqueza en la información que podían aportar dadas sus diferencias de edad, formación y experiencia docente aportando perspectivas distintas sobre el objeto de estudio.

Instrumento

Para la recolección de la información se diseñó un guion de entrevista para un grupo de enfoque con los profesores, el cual estuvo compuesto de cuatro preguntas que indagaron sobre las adaptaciones curriculares realizadas para dar continuidad a los procesos formativos, los sentimientos que experimentan a causa de los cambios en la dinámica escolar y su visión acerca de la incorporación de las TIC en su práctica pedagógica. Es importante aclarar que en el presente artículo solo se abordan los aspectos relacionados con las tres preguntas antes descritas.

Para la construcción del instrumento, se revisaron los trabajos de Ramos-Hueteo, García-Vásquez, Olea-González, Lobos-Peña, y Sáez-Delgado (2020) quienes analizaron los estados emocionales del trabajo docente en pandemia a partir de una entrevista

semiestructurada que indagaba el rol de los docentes y su preparación para llevar a cabo el proceso de enseñanza durante la pandemia de la COVID-19.

Análisis de los datos

El estudio de la información se realizó a través de la técnica de análisis del discurso, que de acuerdo con Piñuel-Raigada (2002), es el conjunto de procedimientos interpretativos de los productos de comunicación, que derivó en la formación de categorías algunas de las cuales se determinaron a la luz de la revisión de la literatura y los objetivos del proyecto. También se consideraron subcategorías que emergieron de los códigos descriptivos; que más adelante, se reorganizaron con otros más analíticos, en apego a los conceptos teóricos y otros en función de una clasificación abierta, dado el surgimiento de temas no contemplados.

El proceso de categorización se realizó con ayuda del software Atlas.ti toda vez que se definieron previamente las categorías de análisis; siendo que para la categoría sentimientos la información se presentó de acuerdo con dos momentos, los cuales se relacionan con los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022; siendo el orden en que se presentan los resultados de las categorías, atiende al número de menciones que se registraron en cada una de ellas.

Una descripción más detallada de las categorías de análisis empleadas es la que se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1.

Categorías de análisis

Categorías	Definición
Actividades concretas	Agrupar comentarios que aluden a actividades que los docentes desarrollaron para realizar adecuaciones curriculares y solventar las limitaciones que imponen los procesos educativos a distancia buscando la participación de sus alumnos.
Sentimientos	Describe los sentimientos experimentados por los docentes a causa de los cambios en la dinámica escolar y la interacción con los alumnos y sus familias, ante las circunstancias impuestas por la pandemia de la COVID-19.
Visión del uso de las TIC en el trabajo docente	Engloba las opiniones de los docentes sobre su trabajo, a través de los recursos formativos mediados por las tecnologías, sus aprendizajes personales y los cambios que incorporarían en su práctica docente al regreso a la presencialidad.

Aspectos éticos

Uno de los aspectos éticos aplicados en el desarrollo del presente estudio fue el cuidado del anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes, así como el derecho a no querer participar que se respetó a través de la entrega de una carta de consentimiento informado a todos los miembros de la comunidad educativa en estudio. Asimismo, se mantuvo el anonimato de la escuela en la que desarrolló la investigación y se eliminaron de la transcripción del grupo de enfoque los nombres referidos por los participantes de otros miembros de la institución.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis del discurso realizado con la información obtenida a partir del grupo de enfoque con los profesores. Es así que, el orden en que se describe obedece al número de menciones que se agruparon en cada categoría; siendo estas las referentes a las Actividades concretas, la relativa a los Sentimientos y la vinculada con la Visión del uso de las TIC en el trabajo docente; las cuales describen la manera como los docentes de educación primaria de Yucatán han enfrentado las afectaciones a los procesos formativos propiciadas por la contingencia sanitaria de la COVID-19.

Actividades concretas

En esta categoría se emitieron 21 comentarios por parte de los participantes cantidad que representa el 42% de todas las menciones realizadas en el desarrollo del grupo de enfoque. De las intervenciones de esta categoría se induce que existen muchas similitudes en las estrategias y medios utilizados para llevar a cabo el proceso educativo, al observarse en el discurso, que se apoyan en el uso de cuadernillos, videollamadas, videotutoriales y en la aplicación de mensajería WhatsApp, como medio de comunicación, envío y recepción de las planeaciones, actividades y la comunicación con los alumnos, padres o tutores; siendo que ésta aplicación, permitió tener mayor cercanía con aquellos alumnos que requerían más atención por presentar necesidades educativas, afirmación que cobra sustento en los siguientes comentarios:

Participante 2. He hecho actividades de forma individual con los niños con mayor rezago, en donde se les dan cuadernillos por medio del WhatsApp, les hago videollamadas a las mamás y les pido que por favor nos pongamos en contacto con los niños para que de esa manera yo les tome la lectura, yo les enseñe un poquito más de la lectoescritura que a ellos se les estaba dificultando en el momento en que pasó lo de la pandemia.

Participante 1. Me levanto temprano, descargo la planeación, la modifico, la subo a mi grupo de WhatsApp, hago video tutoriales para mi página, tuve que hacer una página de YouTube donde hago videos para mis alumnos, en mi página de Facebook mando planeaciones que también les sirven a los otros docentes.

Otra estrategia fue el trabajo por proyectos, que permitió a los alumnos desarrollar su autonomía y responsabilidad; al posibilitar a los docentes, plantear los aprendizajes esperados como retos, al hacer que su realización resultara atractiva para los alumnos, además de que contribuyó al desarrollo de habilidades tanto individuales como grupales.

De igual forma, se observa, que en el diseño de los proyectos que debían realizar los estudiantes, se promovió que fueran aprovechados algunos de los beneficios que brinda la tecnología para potenciar el trabajo en colaboración con profesores, de la propia escuela y de otras instituciones, o bien, el intercambio de experiencias, estrategias y materiales, lo que permitió proporcionar a los estudiantes actividades que generaron productos tangibles a partir de experiencias del alumnado, afirmación que toma sustento en los siguientes comentarios:

Participante 3. Una manera de poder trabajar con los alumnos para que pudieran encontrar divertidas las clases es que los contenidos se convirtieran en retos, eso me permitió grabar video tutoriales, implementar muñecos, títeres para poder grabar las clases y poder convertirlos en retos y que cada día ellos pudieran encontrar una posibilidad de aprender de forma diferente. Cada día

convertimos las clases en actividades lúdicas en que ellos puedan convertir los contenidos y aprendizajes en cuestiones concretas o prácticas, resolver retos y situaciones o establecer relaciones con todos los niños.

De lo expuesto, se aprecia que las estrategias implementadas para dar continuidad a los procesos formativos, se apoyaron en recursos básicos a los que tenían acceso, en parte a la escasa formación en materia tecnológica, pero también a la falta de infraestructura y equipamiento en las escuelas y hogares de los estudiantes, no dándose una reflexión sobre la pertinencia de su uso; situación que si bien permitió dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje no garantizó el logro de los aprendizajes esperados.

Sentimientos

En esta categoría se emitieron 17 comentarios por parte de los participantes cantidad que representa el 34% de todas las menciones realizadas en el desarrollo del grupo de enfoque. En esta categoría la información se presenta en atención a los ciclos escolares a los que se refieren las menciones hechas por los profesores durante el grupo de enfoque; al mostrar los cambios emocionales generados por la nueva dinámica escolar, los cuales pudieran ser atribuidos al aprendizaje logrado por la comunidad y autoridades educativas.

Ciclo Escolar 2020-2021. Los comentarios en esta categoría ponen de manifiesto el sentir respecto a los cambios en la dinámica de los procesos formativos a causa de la pandemia de la COVID-19. Es así, que se identifican sentimientos de Desesperación e Impotencia, derivados del reconocimiento de no estar preparados para afrontar el requerimiento inmediato de adecuar las actividades didácticas que desarrollan de manera presencial a la modalidad a distancia. Es decir, los generadores más importantes de esta carga emocional son la incertidumbre sobre qué hacer para desempeñarse de manera apropiada, la imposibilidad de ayudar a sus estudiantes que no podían acceder a las actividades, por acatar disposiciones que les impedían llevar a cabo visitas a sus alumnos y el percibir que no se alcanzaban los aprendizajes esperados.

Acerca de la incertidumbre, hay que aclarar que ésta se presentó sobre todo al principio de la contingencia sanitaria, ya que, en el proceso de migración de la enseñanza presencial a la modalidad a distancia, no se sabía qué adecuaciones se deberían realizar, ni que medios se utilizarían para entablar comunicación con los alumnos y sus familias, sin tener información sobre los apoyos o protocolos a seguir para continuar con los procesos educativos, lo que resalta la importancia de crear canales adecuados de comunicación entre las autoridades educativas y las plantas académicas, así como protocolos de actuación ante situaciones como la que la pandemia propicio, de modo que se pueda asegurar el desarrollo de las clases, disipar dudas y dar respuesta a las necesidades que se presenten en los diferentes contextos escolares; afirmación que toma sustento en los siguientes comentarios:

Participante 2. Uno entra en desesperación e impotencia, sobre todo cuando nos preocupamos porque los niños aprendan, sentimos la necesidad de ir a sus casas de ver qué está pasando, pero caemos en la parte en donde nos arriesgamos todos.

Participante 4. El ciclo anterior, para mí fue muy difícil adecuar las actividades didácticas. El curso pasado tuve el primer grado y pues, ya ves que, en marzo, cuando se suspendieron las actividades docentes, fue como que un abismo entre las clases presenciales y las clases en línea.

Asimismo, se infiere que se sintieron frustrados, al percatarse que en la comunidad en la que se ubica la escuela en la que laboran, no están disponibles todas las frecuencias televisivas en las que se transmitían las clases del programa Aprende en casa, así como de las carencias tecnológicas que enfrentan las familias de sus alumnos, lo que impedía que sus estudiantes realizaran las actividades y lograran los aprendizajes esperados, tal como lo refleja el siguiente comentario:

Participante 1. El cambio tan repentino me generó incertidumbre, yo creo que, a todos, no sabíamos ¿cómo se va a trabajar con los padres de familia? ¿cómo vamos a apoyarnos nosotros unos a los otros para poder salir adelante? ¿cómo vamos a llegar a los padres de familia para que sean apoyo en el trabajo de sus hijos?

Participante 3. Además, en la televisión algunos canales no se pueden sintonizar en el pueblo, porque solo hay canales de cablevisión, y qué hacemos, simplemente no fue posible seguir las clases por la televisión. Por lo que vi que muchos niños no estaban aprendiendo y que no podían continuar con sus clases, por que carecían de las herramientas para hacerlo, esto me hizo sentir decepcionado y frustrado, además de preocupado por cómo hacerle para que todos avancemos a la par.

Otra situación que propició estados de decepción en los docentes fue la falta de compromiso y entusiasmo de los padres de familia porque sus hijos participarán en las estrategias diseñadas para ellos, a pesar de contar con los medios; situación que les hizo sentir desvalorada su práctica pedagógica, afirmación que toma sustento en el siguiente comentario:

Participante 2. Mi preocupación de ¿qué voy a hacer? ¿cómo lo voy a hacer? Y decepción porque algunos padres de familia tenían las herramientas o las tienen, pero simple y sencillamente no quieren llevar a cabo las actividades, ni siquiera se toman la molestia de decirle al niño mira aquí está el celular vamos a conectarnos con la maestra.

De igual manera, se observan sentimientos de frustración y preocupación por determinar cuál sería la mejor manera de intervenir en el proceso de enseñanza, puesto que existían recomendaciones del Gobierno Federal, Estatal y las autoridades directivas presentándose algunas discrepancias entre estas, situación que les generaba confusión; lo que habla de la complejidad de dar continuidad a los procesos educativos en la modalidad a distancia, así como de la necesidad de que las acciones educativas se elaboren teniendo en cuenta los diferentes contextos de la población en el país, además de la complicación de no contar con un currículo que pueda adaptarse a la modalidad a distancia. Afirmación que se interpreta de los siguientes comentarios:

Participante 5. Los directivos estamos apoyando a nuestros docentes en la medida de nuestras posibilidades y a pesar de ello no logramos rebasar la brecha que se está formando, porque no todos contamos con las herramientas, no todos los niños tienen ese acceso y no todos los alumnos cuentan con padres de familia comprometidos.

Participante 4. A mí me generó sentimiento de preocupación ¿qué hacer? ¿cómo hacer? ¿seguir lo que establece el Gobierno Federal o seguir realmente lo que establece nuestro plan y programa? Y creo que optamos por el segundo, dado que nos da un poquito más de organización.

Estos mismos sentimientos también fueron experimentados por los docentes a causa de tener que apoyarse en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para el desarrollo de sus actividades docentes; dada la falta de dominio en el manejo de éstas y la

carencia de los medios para acceder a las clases en línea por parte de los alumnos, así como por la poca disponibilidad de las familias para hacer uso de estos recursos. Específicamente los docentes señalan que el momento de mayor desesperación que vivieron se dio al percatarse de que en la clase solo se conecta una parte del grupo para realizar las actividades propuestas, lo cual les hizo sentir que dejaban abandonados a los que no podían acceder; afirmación que toma sustento en los siguientes comentarios:

Participante 1. A mí me viene la impotencia y desesperación cuando me doy cuenta que muchos alumnos no tienen la tecnología ni los medios, además de que hay padres de familia que trabajan y no pueden ver a sus hijos y acompañarlos en su aprendizaje, presentándose la situación de que en algunos hogares se comparte un celular entre cuatro hermanos. Eso nos llena de desesperación al ver que hay niños que no pueden conectarse y que nada más lo hacen entre 15 o 20 del grupo.

A manera de síntesis de lo anteriormente expuesto en ésta categoría, se puede decir que los sentimientos de desesperación, impotencia son propiciados por la realidad en la que se desarrollan los procesos formativos en México, la cual no surge de manera espontánea a raíz de la pandemia, sino que es producto de la brecha digital que se ha ampliado en las últimas dos décadas y que no solo se vincula con la falta de infraestructura en las escuelas y hogares sino que también involucra el desconocimiento y manejo efectivo de las tecnologías por parte de toda la comunidad educativa, así como las desigualdades sociales y de desarrollo económico que se presentan en el país.

Dicho de otro modo, el hecho de que los alumnos no adquieran los aprendizajes esperados es un problema que se ha agudizado a raíz de la contingencia sanitaria, no obstante, hay que reconocer que este fenómeno ya existía; con la diferencia de que ahora las situaciones de deserción o rezago incluyen a alumnos que en la modalidad presencial eran sobresalientes; situación que bien pudiera ser atribuida a la brecha digital, lo cual pareciera indicar que la carga emocional que hoy en día experimentan los docentes se haría más ligera, si estos estuvieran mejor capacitados en materia tecnológica y en el desarrollo de estrategias pedagógicas propias de la educación a distancia, al posibilitarles su adecuación a los diferentes contextos en los que se encuentran inmersos sus estudiantes.

Ciclo Escolar 2021-2022. De los comentarios relativos a este ciclo escolar, se observan cambios en el estado emocional de los docentes, apareciendo el sentimiento de alegría, al percatarse de las capacidades que los niños mostraban mediante su participación en las clases a distancia, las cuales no habían sido reconocidas en el desarrollo de los procesos formativos presenciales; siendo que los profesores atribuyen su desarrollo al contacto individualizado que se logró con los niños y padres de familia mediante el uso del WhatsApp. Afirmación que toma sustento en los siguientes comentarios:

Participante 4. Descubrir que los alumnos tenían la capacidad para ser creativos e innovadores me alegró, dado que muchas veces en un grupo de 35 estudiantes generalmente no podemos tener contacto con cada uno a pesar de que los vemos diario, pero a través del WhatsApp, tienes contacto más personal con el niño y familiares.

Participante 3. Me alegró que algunos niños a pesar de la distancia seguían aprendiendo al marcarles las actividades por videollamadas o por las conferencias.

Otra emoción manifestada fue el entusiasmo, debido a que esta modalidad, presentó nuevos retos para los docentes que pusieron a prueba su vocación, forzándolos a modificar sus estrategias e innovar a través de los diferentes medios digitales, al aprender y desarrollar

destrezas que en situaciones ordinarias como en las que se desarrollaban los procesos formativos antes de la pandemia no se imaginaban lograr; lo que los hizo sentirse complacidos con su actuación, tal como se expresa en el siguiente comentario:

Participante 1. Entusiasmo por ser mejores en lo que estamos haciendo, en poner al 100 nuestro corazón en la educación y por los niños; nos llena de energía, de ganas de prepararnos, de investigar, de estar en la vanguardia de todo esto para dar lo mejor de nosotros mismos.

Otro sentimiento experimentado por los docentes fue el de empatía para con sus alumnos y sus familias, al ser sensibles al hecho de que nadie estaba preparado para afrontar las condiciones impuestas por la pandemia a los procesos formativos y entender que todos los actores que participan en el proceso educativo tenían que asumir la responsabilidad de aprender sobre la marcha; al tomar conciencia de que su trabajo era enseñar de la mejor manera posible, es necesario mantener buenas relación con todos los miembros de la comunidad educativa al aceptar las limitaciones que estos podían presentar, incluyendo las propias; lo cual les generó un sentimiento de tranquilidad, afirmación que toma sustento en el siguiente comentario:

Participante 3. Ahora estamos aprendiendo ante una nueva situación y tenemos que hacerlo con un sentimiento de fortaleza, de fe, de esperanza. Debemos de tener ese sentimiento de amor hacia nuestros prójimos de ser consecuentes, de lo que les pasa y de sus necesidades.

Como puede apreciarse, la disminución de la incertidumbre que se presentó al inicio de la pandemia con relación a como dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje, permitió la aparición de emociones más positivas en la planta académica, situación que debería ser aprovechada para habilitar a los docentes en temas de educación a distancia, diseño de estrategias y manejo de herramientas tecnológicas; a través de una propuesta de formación que derive de un diagnóstico de necesidades, así como de un análisis de la infraestructura en materia tecnológica y equipamiento de las escuelas y del contexto de los hogares, que permita a los docentes dar continuidad a los procesos de formación de manera eficiente al garantizar la apropiación de los contenidos curriculares de los alumnos.

Visión del uso de las TIC en el trabajo docente

En esta categoría se emitieron 12 comentarios por parte de los participantes cantidad que representa el 24% de todas las menciones realizadas en el desarrollo del grupo de enfoque. De las intervenciones, se puede apreciar que experimentan temor y angustia por incorporar las tecnologías a su práctica docente, aunque reconocen la necesidad de hacerlo para promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes, así como su utilidad para una comunicación fluida, no sólo con los alumnos, sino también con los padres de familia; situación que representó un reto al no sentirse capacitados en su manejo, sumándose a dichos sentimientos la preocupación porque no todos los padres de familia cuentan con las habilidades digitales para apoyar a sus hijos; afirmaciones que toman sustento en los siguientes comentarios:

Participante 4. El uso de los recursos tecnológicos es una necesidad y un reto, también nosotros debemos de estar bien preparados y preparar a los niños y a padres de familia, ya que el trabajo debe ser colaborativo pues la educación en línea lo demanda en el cual juega un papel primordial la preparación de los docentes y padres de familia.

Participante 5. La educación en estos momentos necesita de mucha comunicación y ahora no sólo con los alumnos, sino también con los padres de familia para que nos apoyen y aunque muchos tienen miedo de manejar la tecnología.

Esta visión de los docentes de considerar a las TIC como una herramienta para el aprendizaje, podría estar determinado por los dos papeles que estos desempeñan (profesores y padres de familia) lo que los ha llevado a vivir los dos lados del proceso educativo al sensibilizarlos sobre lo que tienen que hacer como maestros para que los padres de familia puedan apoyar a sus hijos; afirmación que se sustenta en los siguientes comentarios:

Participante 3. Siento que es un aprendizaje para mí como docente y como persona, estar aquí con los aparatos tecnológicos para dar clases y bueno también como mamá porque tengo tres hijos en los tres niveles educativos primaria, preparatoria y universidad, entonces, me doy cuenta de todas las situaciones que tenemos que resolver como padres de familia y lo que me falta hacer como maestro.

Participante 2. He aprendido que los más necesitados pueden tener una brecha más grande, si no tomamos las medidas necesarias para apoyar a los alumnos que no cuentan con las herramientas tecnológicas que hoy en día son esenciales.

De todo lo descrito, se puede concluir que los docentes reconocen la importancia de las TIC en los procesos educativos; sin embargo, se refieren a éstas como instrumentos de comunicación entre los tutores y el alumnado, y no como una herramienta para el proceso educativo.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Una de las conclusiones que se alcanzan en el presente estudio se relaciona con el hecho de que los docentes tuvieron que emplear de manera creativa las herramientas accesibles a la realidad de su contexto y adaptarse a las condiciones socioeconómicas del alumnado, al aportar soluciones de bajo costo que permitieran dar continuidad al proceso educativo que involucre a los padres de familia, que fungieron como intermediarios en la recepción de los materiales de apoyo, la entrega de tareas, la interpretación y explicación a los alumnos de las actividades a realizar, esto da cuenta de una capacidad de adaptabilidad a las circunstancias impuestas por la pandemia.

Además, el uso que los docentes, hicieron de plataformas de mensajería como el WhatsApp o medios para la reproducción audiovisual como el YouTube y de los espacios de socialización para la transmisión y gestión de contenidos como el Facebook, si bien permitió dar seguimiento a los alumnos y la recopilación de los productos académicos, no garantizó el logro de los aprendizajes esperados; asimismo, su disposición no se hizo presente hasta que se percataron de que la situación generada por la pandemia iba a durar más tiempo de lo esperado y que era necesario realizar adecuaciones en su práctica docente, sin que el uso de estos recursos significara un alto desarrollo de competencias relacionadas con el manejo de herramientas tecnológicas.

Este resultado muestra similitud con lo encontrado por Campa-Álvarez (2021), quien señala que el uso de los recursos empleados para el trabajo sincrónico y asincrónico por parte de los docentes, reflejan un uso básico de las tecnologías que están a su alcance, empleándolas meramente como herramientas de comunicación, entrega y recepción de tareas y actividades; no explotando todas las virtudes que estos poseen.

Otra conclusión que se alcanza es referente al cambio del rol que asumieron los docentes, al pasar de ser transmisores de conocimiento a gestores del aprendizaje, lo que obligó a diversificar y adecuar sus estrategias hacia un enfoque de participación y aplicación diferenciada, que forzó su reflexión sobre el potencial de las TIC, al percatarse que éstas permiten la ubicuidad de los aprendizajes, el acceso a experiencias más allá del medio en el que se ubica la escuela, así como al reconocer que dirigen la motivación del alumnado y favorecen su autonomía.

Este hecho debería ser aprovechado por las autoridades educativas para el desarrollo de procesos de capacitación en materia tecnológica, dados los aprendizajes y la sensibilización alcanzada a causa de la pandemia hacia el uso de los recursos digitales para enriquecer los procesos formativos a través de la incorporación de las TIC y para mantener la interacción que se gestó entre los maestros, alumnos y padres de familia; tal como lo señala CEPAL | UNESCO (2020), al señalar como un imperativo el logro del empoderamiento de los aprendizajes, competencias y valores.

Con respecto a las alteraciones en el estado emocional de los docentes de un ciclo escolar a otro, parece relacionarse con el inicio y el momento actual de la crisis sanitaria en donde en un principio, debido al cambio repentino en la dinámica escolar, no existía claridad por parte de las autoridades gubernamentales y escolares acerca de la manera de dar continuidad a la educación; siendo la incertidumbre el detonador de esa carga emocional que afectó a los docentes y por ende, su práctica pedagógica; resultado que coincide con lo señalado por Sánchez y García (2019) quienes apuntan que el cambio de formato de los procesos formativos repercutió en la seguridad de los maestros, en su confianza y en su habilidad de comunicación, al presentar sentimientos que limitan su trabajo con los estudiantes.

Al profundizar sobre el cambio en el estado emocional, este pudo ser propiciado también por el doble rol (profesores y padres) que algunos maestros desempeñaban, vivencia que les hace entender los problemas que los tutores de familia enfrentan al acompañar a los niños durante las clases a distancia al hacerlos más empáticos y aceptar las limitaciones de su labor docente, tal como lo menciona Vázquez-Soto, Bonilla-Moreno y Acosta-Rosales (2020), apuntan al incremento de ansiedad y estrés en las familias al asumir nuevos papeles que incrementan las actividades a desarrollar de manera cotidiana aunadas a la responsabilidad de provisionar las necesidades del hogar.

Esto evidencia la importancia del bienestar emocional en los maestros, pues sus actitudes determinan el éxito o fracaso de cualquier acción educativa; lo que sugiere incluir en los procesos de capacitación talleres que ayuden a fortalecer el manejo de las emociones, tal como lo establece Reimers y Schleicher (2020), al resaltar la necesidad de favorecer el bienestar integral de la comunidad para el logro de los objetivos académicos.

Es así que, de todo lo anteriormente expuesto en este apartado logra caracterizar la manera en que los profesores participantes en el estudio enfrentan las afectaciones y cambios en la dinámica escolar propiciada por la pandemia COVID-19 orientando sus acciones al uso de los elementos tecnológicos y materiales de los que tenían conocimiento y que estaban a su alcance de sus alumnos dada las problemáticas contextuales que las familias de estos presentan con relación a los recursos económicos, acceso a internet y dispositivos

electrónicos situación que si bien permitió continuar con los procesos de enseñanza no se puede asegurar que estos permitieran el logro de los aprendizajes esperados.

REFERENCIAS

- Álvarez-Mendiola, G. (7 de julio de 2020). El impacto de las herramientas digitales durante la pandemia. CINESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas. CDMX: Conexión CINESTAV. <https://conexion.cinvestav.mx/Publicaciones/el-impacto-de-las-herramientas-digitales-durante-la-pandemia>
- Bautista-Sánchez, M. G., Martínez-Moreno, A. y Hiracheta-Torres, R. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología* (14), 183-194. https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_11.pdf
- Cabero-Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-10. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v3n1-cabero/265-1182-2-PB.pdf>
- Campa-Álvarez, R. (2021). Estrategias y retos para el seguimiento educativo en primarias ante la contingencia covid-19 en Sonora, México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(22), e233. doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.951>
- Castillo-Sánchez, M., Gamboa-Araya, R. y Hidalgo-Mora, R. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. *UNICIENCIA*, 34(1), 219-245. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.13>
- CEPAL | UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. ONU, CEPAL | UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Contreras-Colmenares, A. y Garcés-Díaz, L. (2019). Ambientes Virtuales de Aprendizaje: dificultades de uso en los estudiantes de cuarto grado de primaria. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (27), 215-240. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-12132019000100215&script=sci_abstract&lng=es
- Cortés-Domínguez, D. (2020). Aprende en Casa, el programa que vulnera el derecho a la educación en México. *Derecho en acción*. [En línea]. <http://derechoenaccion.cide.edu/aprende-en-casa-el-programa-que-vulnera-el-derecho-a-la-educacion-en-mexico/>
- Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (4a ed.). USA: SAGE.
- Cullen, L. (28 de marzo de 2020). Clases virtuales: claves, dificultades y desafíos de la escuela en casa en tiempos de coronavirus. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/clases-virtuales-claves-dificultades-desafios-escuela-casa-nid2348518/>
- González-Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9(25), 158-179. doi:<http://dx.doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- INEGI | IFT | Secretaría de comunicaciones y transporte. (2020). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías 2019. Comunicado de prensa Núm. 103/20. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- Lloyd, M. (14 de mayo de 2020). Desigualdades educativas en tiempos de la pandemia (Parte 1). *Campus Milenio*(849), pág. 6. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2783>
- Lovón-Cueva, M. y Cisneros-Terrones, 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 (Special Number: Teaching for University Students in the Context of Quarantine Measures During Pandemics). doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Maguiña-Vargas, C., Gastelo-Acosta, R. y Tequen-Bernilla, A. (2020). El nuevo Coronavirus y la pandemia del Covid-19. *Revista Médica Herediana*, 31(2), 125-131. doi:<https://doi.org/10.20453/rmh.v31i2.3776>
- Mancera, C., Serna, L. y Barrios-Belmonte, M. (29 de abril de 2020). Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/pandemia-maestros-tecnologia-y-desigualdad/>

- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49, 1-8. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120>
- Pérez-López, E., Vázquez-Atochero, A. y Cambero-Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/27855>
- Piñón-Howlet, L., Sapién-Aguilar, A. y Gutiérrez-Diez, M. d. (2019). Autoevaluación de docentes en competencias tecno-pedagógicas para la elaboración de materiales didácticos virtuales. *Publicaciones*, 49(5), 161-177. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/8318>
- Piñuel-Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- PNUD. (14 de julio de 2020). El PNUD en México. (A. del Toro, A. Pinelo, & A. Escudero, Edits.). <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/desarrollo-humano-y-covid-19-en-mexico-.html>
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K. y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción profesor respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334. <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/325>
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_update1_0.pdf
- Rivera, D. (2011). *Factores que Inciden en la Retención o Deserción del Estudiante a Distancia* [Tesis doctoral], Nova Southeastern University, Abraham S. Fischler School of Education. <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/derivera/index.pdf>
- Sánchez, H. y García, L. (2019). Interacción y comunicación en entornos virtuales. Claves para el aprendizaje a distancia en estudios de postgrado. *Educación Superior*, 18(28), 83-93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7395440.pdf>
- Seusan, L. y Maradiegue, R. (2020). Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina. UNICEF, UNICEF para América Latina y del Caribe. <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>
- Universidad de Guanajuato. (15 de diciembre de 2019). Problemas más comunes que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje en línea. (Sistema Universitario de Multimodalidad Educativa (SUME)). <https://nodo.ugto.mx/repositorio/los-10-problemas-mas-comunes-que-enfrentan-los-estudiantes-en-el-aprendizaje-en-linea/>
- Vázquez-Soto, M., Bonilla-Moreno, W. y Acosta-Rosales, L. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 111-134. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213/422>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Identidad docente: características personales que favorecen la percepción como profesor

Teacher identity: personal characteristics that favor perception as a teacher

Adelaida del Socorro Poveda-Gutiérrez¹ y Dora Esperanza Sevilla-Santo²

¹ Universidad Marista de Mérida, México (adepoved@outlook.com) y ² Universidad Autónoma de Yucatán, México (dora.sevilla@correo.uady.mx)

Cómo citar este artículo:

Poveda-Gutiérrez, A. S. y Sevilla-Santo, D. E. (2022). Identidad docente: características personales que favorecen la percepción como profesor. *Educación y Ciencia*, 11(57), 66-79.

Recibido el 04 de noviembre de 2021; aceptado el 10 de febrero de 2022; publicado el 8 de julio de 2022

Resumen

El presente artículo deriva del estudio titulado: Construcción de la identidad docente del profesor universitario, que tuvo como objetivo analizar la construcción de la identidad docente de los profesores del nivel superior. Se consideran las percepciones sobre el origen y significado de la docencia y las características personales como categorías de análisis, con el fin de comprender los elementos que pudieran permitir que el profesor se identifique como docente. La investigación se acogió al paradigma cualitativo, tuvo un alcance descriptivo, con un diseño de estudio de casos. Los resultados facultan inferir que la concepción que tiene el individuo de sí como docente y perteneciente al grupo de profesionales de la docencia, así como las percepciones sobre sus características personales y la vocación, permiten que la persona se identifique como docente universitario.

Palabras clave: identidad; docente; universidad; formación profesional; formación de docentes

Abstract

This article derives from the study entitled: Construction of the university professor's teaching identity, which aimed to analyze the construction of the teaching identity of higher-level teachers. Perceptions about the origin and meaning of teaching and personal characteristics are considered as categories of analysis, in order to understand the elements that could allow the teacher to identify as teacher. The research followed the qualitative paradigm, had a descriptive scope, with a case study design. The results make available to infer that the conception that the individual has of himself as a teacher, and belonging to the group of teaching professionals, as well as the perceptions about his personal characteristics and vocation, allow the person to identify himself as a university professor.

Key words: Identity, Teacher identity, Teaching, Pedagogical training

INTRODUCCIÓN

La educación es un factor decisivo para el bienestar social y personal; enaltece la cultura, el espíritu, promueve los valores, engrandece la esencia del ser humano y, en

consecuencia, se le podría considerar como un elemento crucial en el desarrollo, ya que favorece el acceso a mejores empleos y a una vida digna.

En este sentido, el presupuesto destinado por un país a la búsqueda del conocimiento es una inversión muy productiva que favorece el desarrollo de sociedades justas y equitativas. Al respecto, existen evidencias de que el nivel de desarrollo de los países guarda una estrecha relación con la fortaleza de sus sistemas educativos y el nivel de sus procesos de investigación científica y tecnológica, en otras palabras, con el grado de inversión que se realiza en educación y el desarrollo de la ciencia (Narro Robles et al., 2012).

En cuanto a la educación superior, hoy en día es más importante que nunca, porque es en este nivel educativo donde los estudiantes adquieren conocimientos profesionales y disciplinares avanzados, además de desarrollar competencias específicas y transversales, que les habilitan para un amplio abanico de posibilidades laborales (OECD, 2019). Es por esto que, independientemente del área de estudio elegida, los programas de educación superior favorecen que los estudiantes avancen en conocimientos, competencias y actitudes fundamentales para progresar en la vida y en el contexto de trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dado que es imposible concebir la educación superior centrada en el logro de las competencias de los estudiantes sin encontrarse de lleno con el profesor, sus competencias y su desempeño, es viable señalarlo como elemento central en todo proceso de cambio o reforma que pretenda conseguir la calidad y la excelencia educativa. De aquí el interés por estudiar las ideas y percepciones que pueden constituirse en elementos que favorezcan o dificulten, la construcción de la identidad docente del profesor universitario.

El docente universitario ha sido tradicionalmente percibido como un experto en su área de conocimiento, que posee una preparación especializada de alto nivel, que además se dedica a la enseñanza y es miembro de una comunidad académica, por lo que comparte la misión del logro de los aprendizajes de sus estudiantes con otros profesores que asumen la responsabilidad de formar nuevos profesionales, dentro de su ámbito de experiencia (Francis Salazar, 2006).

Sin embargo, esta perspectiva del papel del profesor universitario ha transitado por varias etapas a través del tiempo. La forma en que la sociedad y el profesor universitario han interactuado a lo largo de la historia de la educación superior en México ha sido diferente dependiendo de la época, por lo que se puede afirmar que el profesor ha sido percibido y él mismo se ha visto de diversas maneras. Transitando desde la visión que se tenía de los docentes durante el período fundacional de la Real y Pontificia Universidad de México en 1551, donde se reconocía a los profesores universitarios, en lo individual, como personas instruidas en todas las ciencias, y en lo colectivo, como un conjunto de profesionales excelentes, perseverantes, merecedores de toda honra por contribuir, con su labor educativa, a disipar las tinieblas de la ignorancia que ensombrecían al recién nacido Nuevo Mundo (Cervantes de Salazar, 2017); hasta la visión actual que se tiene como acompañante y guía del alumno en el proceso de construcción de los conocimientos necesarios para el perfil de egreso de su carrera, la figura que comparte recursos y propone actividades de aprendizaje para que el propio estudiante, de manera autónoma, logre sus metas en el camino de su formación profesional.

Es así como hoy se reconoce que el desempeño del docente es uno de los factores que más incide en el rendimiento académico. El compromiso, la asistencia y puntualidad de los profesores, así como el clima en el aula, destacan de manera específica, en las apreciaciones de los estudiantes sobre el desempeño docente (Treviño et al., 2015).

Al respecto, resulta necesario mencionar, como señala Zabalza (2017), que en la actualidad el papel de los docentes ha sido rediseñado y se podría decir que ha surgido un nuevo perfil profesional de los profesores universitarios, en el que se incluyen las competencias que deben tener o lograr, para ejercer la docencia en el nivel superior. Sumado a lo anteriormente mencionado, existe una presión y un nivel elevado de exigencia hacia estos por parte de sus propios alumnos, las Instituciones de Educación Superior (IES) y la sociedad en la que se desenvuelven; que deben asegurar el logro escolar de todos sus estudiantes y sortear las múltiples dificultades que intervienen en el proceso de aprendizaje.

En este mismo sentido, Bolívar et al. (2014) mencionan que, en los procesos educativos actuales, los docentes deben forjar su saber profesional utilizando información y recursos que van más allá de los que conocieron en su formación inicial, con el fin de responder a las nuevas exigencias sociales e institucionales, así como a los cambios en las demandas y formas de aprender del alumnado.

Estos mismos autores señalan como un desafío añadido que, a diferencia de lo que ocurre en otros niveles educativos, en el nivel superior no siempre se cuenta con docentes formados en el ámbito de la pedagogía y, además, estos profesores no se dedican exclusivamente a las actividades propias de la docencia; lo que lleva a que el perfil que se espera de ellos sea complejo, y en consecuencia les resulte difícil adjudicarse la identidad de profesores universitarios.

Estos cambios en el ser y hacer de los profesores que se pueden ver fortalecidos con su identidad docente, constituyen una pieza clave para la implementación exitosa de cualquier acción en materia educativa, ya que sin una continua transformación en su modo de planear e implementar su actividad pedagógica, difícilmente se lograrán los objetivos establecidos en los programas y planes de estudio.

Como se puede observar, en el marco de este proceso de cambio permanente en las Instituciones de Educación Superior (IES), es muy difícil definir y analizar la figura y la identidad del docente universitario, debido a que su actuación está enmarcada en un contexto institucional, social y educativo. El debate entre lo que el docente es y lo que debe ser, está relacionado con las demandas sociales, los objetivos de la universidad, las necesidades del profesor como persona y profesional; así como su capacidad de realizar las actividades formativas y organizacionales que se le solicitan (Gairín, 2009).

Por todo lo anteriormente mencionado, y dado que el profesor es la figura que define y da sentido a la educación (Zabalza y Zabalza, 2012), se considera importante conocer el proceso a través del cual los profesores universitarios sin formación pedagógica, se perciben o no como formadores, partiendo de las creencias, concepciones e ideas que tienen sobre sí mismos y sobre sus alumnos, con el fin de determinar cuáles son las situaciones críticas que han apoyado o impedido la construcción de su identidad docente, desde el auto reporte que el propio profesor realiza. De aquí que el estudio, del cual emana el presente artículo, planteó como pregunta de investigación y objetivo los siguientes.

Pregunta de investigación

¿Cómo considera el profesor universitario que construye su identidad docente?

Objetivo general

Analizar cómo considera el profesor universitario que construye su identidad docente, así como los factores personales que él identifica que influyen en esta construcción.

REVISIÓN DE LITERATURA

Concepto de identidad

La concepción de "identidad" surge de una crisis de pertenencia y del esfuerzo por salvar el abismo existente entre el "debería" y el "es"; de la necesidad de adecuar la realidad a los modelos previamente establecidos por las ideas, en otras palabras, la identidad nace para "rehacer la realidad a imagen y semejanza de la idea" (Bauman, 2010, p. 49).

Debido a su complejidad y a los múltiples puntos de vista desde los cuales puede ser abordado, el concepto de identidad es difícil de definir, pero se puede concebir como el conocimiento y la adquisición de una forma de pensar, de ser y desenvolverse, que da sentido y significado a la existencia de una persona (Álvarez-Munárriz, 2011). En otras palabras, la identidad no es una substancia que pueda ser enmarcada y delimitada con certeza, pero, sin duda un factor de marcada influencia en ella es el entorno, así como el contexto histórico, social y cultural, en el que las personas viven, dan sentido y fortalecen su identidad (Bajardí, 2015).

Ahondando en el mecanismo de su conformación, Álvarez-Munárriz (2011) señala que la identidad es una entidad dinámica, que se construye a través de la interacción con los miembros del grupo al que se pertenece y dentro de un contexto específico, por lo que requiere la conexión y la comunicación con los demás, sin prescindir de la percepción de la propia identidad, ya que es una característica esencial en la vida de cualquier persona.

Proceso de construcción de la identidad docente del profesor universitario

A partir de las ideas anteriores, se puede entender que la identidad docente no surge de manera automática como derivación de un certificado de estudios profesionales, sino que requiere ser construida por medio de un proceso complejo y dinámico, individual y colectivo, que conduce a la conformación de lo que Vaillant (2008) concibe como el fruto tanto de la experiencia personal del profesor, como del papel que le es reconocido en una sociedad. La misma autora menciona que el tema de la identidad docente remite a la manera en que los docentes viven su trabajo de manera subjetiva y a los factores de satisfacción e insatisfacción en ese marco. También está relacionada con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción de la labor de los mismos docentes y de la sociedad.

En este punto es necesario señalar que, vinculadas al perímetro de la ubicación de la persona, existen dos esferas de extensión de la identidad: la individual y la social, a partir de las cuales se pueden establecer las distintas dimensiones de su identidad (Tejada, 2018). Al respecto, el mismo autor coincide con Balderas (2014), en cuanto a que en la esfera individual se encuentra la identidad personal, que consiste en la comprensión del sujeto de sí mismo, el reconocimiento a sus propias características y singularidades que lo hacen individual y particular; a través de la identificación de semejanzas y desigualdades con los otros. La esfera

social supone una doble perspectiva, por un lado, la concepción que tiene el individuo de sí, como integrante de diferentes agrupaciones sociales y por el otro, las percepciones de la sociedad sobre dichas colectividades y sus miembros. En este intercambio de reconocimientos, el sujeto se identifica con las comunidades de pertenencia (familia, escuela, comunidad, empleo o profesión) y la sociedad lo define como miembro de ellas.

En este mismo sentido, Mas (2011) señala que el primer contacto del profesor universitario con la función docente es poco satisfactorio, debido a que carece de preparación psicopedagógica previa, haciendo mención a lo enfrentado por este en los contextos escolares. De acuerdo con lo anteriormente expresado, la identidad docente tiene un soporte basado en cuatro dimensiones ubicadas en las esferas individual y social. En el marco de la sociedad en la que se desenvuelven, los docentes son concebidos como personas, profesionistas, trabajadores y profesores, y ellos mismos se asumen como tales. En cuanto a su construcción, pueden identificarse puntos críticos: la formación inicial universitaria, el primer contacto con la profesión, la percepción de la docencia, la interacción con los alumnos, el contexto intra y extra laboral, el tipo de contratación, así como otros factores relacionados con la dimensión personal (Balderas, 2014; Tejada, 2018).

En relación con las características personales que el ejercicio de la docencia demanda, Díaz y Sánchez, (2017) señalan que la docencia supone la relación del profesor con otras personas representadas por sus alumnos, por lo cual es concebida como una labor fundamentalmente humana apoyada en la actuación ética y en la empatía que permiten el encuentro maestro-alumno. También es imprescindible reforzar todo el potencial y las habilidades de los estudiantes de manera integral en las áreas intelectual, emocional, artística y deportiva, así como promover los valores por los cuales se defiende la propia dignidad y la de los otros (Gómez, 2017); esto como una de las tareas fundamentales del ser docente y que quien logra comprender todas estas implicaciones de su labor, estará contribuyendo a cimentar su identidad como docente.

Como consecuencia de su complejidad, ha surgido el interés por comprender cómo, a través de innumerables interacciones tanto en el terreno personal, como en el social, se logra conformar esta identidad que puede tener una influencia notable en el aprendizaje de los estudiantes, la definición que el docente hace de sí mismo y al mismo tiempo, de su grupo profesional, puede dar respuesta a preguntas que surgen durante el proceso de la construcción de su identidad docente, tales como: ¿Qué significa para mí ser profesor? ¿Cómo me siento con mi labor educativa?

En este artículo se plantea que lo que el profesor cree acerca de la enseñanza y del aprendizaje y principalmente, la imagen que tiene de sí como educador es trascendental, ya que constituye el cimiento para el desarrollo de sentido, de significado y para la toma de decisiones en su práctica docente.

Por lo tanto, es necesario considerar que investigar la conformación del “sí como educador”, puede abrir la puerta a los diversos procesos que llevan a la construcción de la identidad docente y facilitar la preparación de los profesores para la trascendental obra de acompañar a los estudiantes en el proceso de formación de su identidad personal y profesional (Bajardí, 2015).

METODOLOGÍA

Perspectiva metodológica

El estudio del que se origina el presente artículo se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, dado que se buscaba la comprensión de un fenómeno humano que impacta no solo en la vida y labor del propio docente, sino en la repercusión de este en la vida y desempeño de sus alumnos (Brinkmann et al., 2014). De acuerdo con lo anteriormente expresado, la pregunta de investigación que guió el estudio requería la comprensión de la forma en que se construye la identidad docente del profesor universitario, tomando en cuenta sus experiencias y el sentido que este constructo tiene para cada uno de ellos.

En cuanto al alcance, el estudio fue descriptivo, dado que se buscaba especificar las propiedades de la configuración de la identidad del profesor, partiendo de la identificación de los diferentes factores que pudieran intervenir en dicha conformación. En relación con el diseño de la investigación, esta fue de estudio de casos, buscando describir el significado común de las experiencias de la conformación y definición de la identidad.

Participantes

Se seleccionaron profesores del área de ciencias fisicomatemáticas, en específico de la carrera de ingeniería; se invitó a dos de ellos, sin restricciones de edad ni de género, tomando en cuenta los años que tienen trabajando en la enseñanza universitaria, ya que el paso del tiempo los expone a situaciones nuevas y los enfrenta a múltiples retos, que pudieran propiciar modificaciones en el proceso de construcción de su identidad docente.

Instrumento

Para recolectar la información, se utilizó un guion de entrevista que permitió explorar, por medio de la narración de los profesores, la forma como habían construido su identidad docente, los elementos que han intervenido en su construcción; de manera particular los aspectos personales.

Procedimiento de recolección y análisis de información

Se contactó a los profesores en una universidad privada que se encuentra acreditada por organismos evaluadores externos, lo que permitía tener un nivel de exigencia específico para ellos. Se concertó una serie de entrevistas en las que se fue indagando sobre la forma en que se conformaba su identidad docente y la influencia de factores personales en esta construcción.

A partir de las respuestas proporcionadas, los objetivos del estudio y la literatura revisada; se establecieron diferentes categorías y dimensiones, para el presente artículo se da cuenta de las que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Categorías y dimensiones de análisis

Categorías	Definición	Dimensiones
Origen y significado de la profesión docente	La manera en que el profesionista se convierte en docente	Inicio en la docencia Experiencia docente Formación docente

	Valor y sentido de la docencia	Significado de la profesión docente Responsabilidad docente
Influencia de los aspectos personales	Impacto de las características personales, actitudes y vocación en la definición de la identidad docente	Características personales Actitud positiva Vocación docente

RESULTADOS

El primer caso, profesor Julio, hace referencia a un ingeniero de 39 años con un grado de maestría, quien se ha visto en la paradójica situación de tener que enseñar sin haber recibido formación para ello y, por lo tanto, se ha enfrentado al reto de construir su identidad docente y dar significado a su función, de manera personal. El segundo caso, profesor Andrés, se refiere también a un ingeniero de 30 años con grado académico de maestría; al momento de la entrevista, cuenta con dos años y medio de experiencia docente, de los cuales dos han sido en la institución educativa en la que labora actualmente, con un contrato para impartir ocho horas a la semana.

Origen y significado de la profesión docente

A través de esta categoría, se pretende describir cómo se construye la identidad docente del profesor universitario, por lo que comprende varias dimensiones: Inicio en la docencia, Experiencia y Formación docente (para entender la forma en que el profesionista consigue ser docente); Significado de la profesión y Responsabilidad docente (para identificar el sentido y valor que le da a la docencia).

En la dimensión de inicio en la docencia, el profesor Julio relata que su ingreso en la docencia fue similar al de otros profesionales que, aunque se han formado en otras áreas de conocimiento, siempre han tenido el gusto por enseñar a otras personas. En su caso, desde su etapa estudiantil asesoraba a sus compañeros de clase, hasta que, a su egreso, dado que no sentía satisfacción plena con la licenciatura cursada, decidió incursionar de manera formal en una institución educativa (IE). Esto se refleja en el siguiente comentario:

Por cuestiones personales, a pesar de acabar con buenos resultados la Escuela de Ingeniería, pues no me sentía satisfecho a nivel personal, con lo que es las opciones laborales en el campo de ingeniería (...) y descubrí que tenía un gusto personal por la parte docente, con mis compañeros de generación en aquel entonces. Entonces, decidí egresando de la Universidad dedicarme a lo que es la parte docente desde el 2005 y fue una experiencia satisfactoria en el aspecto de que yo me encontraba muy a gusto, muy contento, dedicándome en ese entonces a dar asignaturas del área de mi ingeniería que yo había estudiado. Y a eso me he dedicado desde el 2005 hasta el día de hoy...

Respecto al profesor Andrés, comenta que tuvo su primer contacto con la docencia cuando era muy joven. Siendo un estudiante preparatoriano y luego universitario, trabajaba en centros de asesorías para alumnos que necesitaban prepararse con el fin de ingresar a instituciones de educación media superior o superior. Él describe las experiencias vividas en esos tiempos de la siguiente manera:

...Pues inicialmente, en la prepa y en la Universidad, me gustaba participar en estos cursos que son para estudiantes que van a presentar para la secundaria, que van a presentar para para entrar a la prepa; me gustaba pues, enseñarles en este sentido. Tal vez se podría decir que fue mi primer contacto, por ahí había centros de asesorías y pues ahí impartía clases.

En cuanto a la dimensión de experiencia docente, al preguntarle sobre los sentimientos experimentados al inicio de su carrera docente, el profesor Julio relata que, la primera experiencia le produjo miedo, principalmente por la edad que tenía en ese momento y porque sus alumnos eran mayores que él. Esto se refleja en el comentario siguiente:

Miedo porque yo era recién egresado. Fueron 9 semestres, tenía 22-23 años y era algo muy retador, posiblemente por el tipo de alumnos que ya trabajaban. Entonces, me llegó a tocar casos donde había alumnos que incluso eran mayores que yo. Eso, en su momento fue un reto.

Por su parte, el profesor Andrés, refiere en cuanto al primer contacto con sus alumnos, que cuando entró por primera vez al salón de clases, pudo percibir que su juventud también los desconcertó y algo similar ocurrió con sus compañeros maestros, lo que le ocasionó nerviosismo, tal como se observa en el siguiente comentario:

... entrar a la clase y recordar la cara de los estudiantes cuando vieron que yo entré. Yo creo que esperaban alguien pues... más grande ¿no? que les iba a impartir... El primer recuerdo que tengo es que sí me sentía algo nervioso entre los maestros que confundieron con un estudiante, porque los estudiantes no podían pasar (a la sala de maestros) ...

Por otra parte, en la dimensión de formación docente, si bien el profesor Julio reconoce que la institución donde actualmente labora le ha proporcionado cursos de capacitación, también ha sido un trabajo individual explorar e implementar estrategias que ayuden a mejorar el proceso formativo de los estudiantes. Estas ideas se sustentan en el siguiente comentario:

... actualmente, aparte de la pandemia, la escuela de Ingeniería nos ofreció incluso cursos de pedagogía, que pues, también nos han servido para dar algunas sugerencias. Ha habido ocasiones en donde ha habido algún 'tip' que tú dices bueno, vamos a probar, a ver si funciona y después no funciona.

En relación con la capacitación docente, el profesor Andrés no hizo ninguna referencia, pero si comentó que el trabajar con sus alumnos le ha permitido estar en constante aprendizaje, algo que es muy agradable y lo motiva a continuar enseñando; esto se refleja en el siguiente comentario:

Yo creo que tal vez la que más me gusta es que aprendo mucho. Siento que he aprendido mucho de los estudiantes... Pues me gusta ver las ideas nuevas que ellos tienen, las nuevas visiones que ellos tienen para algo que tal vez bueno, yo tengo, que yo estaba acostumbrado a verlo de una manera... Entonces me gusta mucho eso, y siento que constantemente estoy aprendiendo de los muchachos...

A partir de estos hallazgos, se puede puntualizar que referente a sus inicios en la docencia, el hecho de que voluntariamente hayan decidido dedicarse a la enseñanza y a pesar de que su primer contacto con la docencia fue difícil para ellos por su juventud e inexperiencia; además de haber irrumpido en la labor educativa sin contar con conocimientos pedagógicos que les brindaran confianza y seguridad, tal como lo refiere Mas (2011), es posible inferir que desde un principio estos profesores se percibieron a sí mismos como docentes. Su identidad profesional como ingenieros, fue el soporte en el que se apoyaron para desempeñar la labor docente; lo que también corresponde con lo encontrado por investigadores como Balderas (2014) y Tejada (2018), quienes señalan que la identidad docente se fundamenta en cuatro dimensiones ubicadas en las esferas individual y social; los docentes son concebidos y se perciben como personas, profesionistas, trabajadores y profesores.

En cuanto al significado que los docentes le otorgan a la profesión, ambos señalan que esta va más allá de la transmisión de conocimientos o el lograr que los alumnos realicen tareas específicas; para el profesor Julio, se deben fomentar valores como la honestidad y la responsabilidad. Es decir, desde su punto de vista, la labor docente implica el desarrollo humano del estudiante. El siguiente comentario da cuenta de estas ideas.

... desde el punto de vista personal, yo también considero que es muy importante dar ese pequeño extra que también tiene que ver con la parte humana del estudiante y ahí se pueden involucrar, por ejemplo, los valores o lo que son cualidades, a lo mejor no necesariamente profesionalizantes, pero que son importantes en el individuo, como podría ser la honestidad, la responsabilidad, la comprensión, la ética, eso es algo muy importante en estos días...

También vinculado con el significado que otorga a la docencia, el profesor Julio reconoce que su labor no se circunscribe al hecho de impartir clases y trabajar directamente con los estudiantes; sino que incluye además actividades administrativas que, aunque no son las que más le agrada realizar, son parte de sus funciones. Algo importante que menciona varias veces es el gusto y disfrute que debe experimentarse al ser docente y estar frente a grupo; tal como lo refiere en el comentario siguiente.

Yo creo que los que amamos la parte de la docencia, pues obviamente preferimos el estar en, yo le digo, estar en el campo de batalla. A mí lo que me gusta es estar en el salón y estar trabajando con el alumno. La parte del papeleo como vulgarmente se le conoce, pues, es parte de; no es en mi caso particular, no es mi parte favorita del trabajo, pero yo entiendo que es una parte importante del trabajo del proceso, y pues qué hay que hacer...

El profesor Andrés, sobre el significado que tiene para él ser docente, es sincero al contestar que nunca lo había pensado, pero que en su opinión, no consiste en saber todo, sino en impulsar a los estudiantes a avanzar en los conocimientos que se tienen hasta el momento sobre el tema que se les presenta, idea que toma sustento en el comentario:

...Yo creo que pues el docente o el profesor no es alguien que tal vez lo sabe todo. Yo siento que es una persona que en realidad conoce una parte de los temas y te va a guiar para que tú vayas descubriendo más cosas ¿no? Te va a plantear lo que viene siendo los inicios, los fundamentos, las bases, lo que se conoce hasta ahora; para que, por decirlo así, le sirva de trampolín al alumno para que llegue más lejos de lo que se ha llegado actualmente.

Otro significado que otorga a la docencia, consiste en propiciar la evolución de sus estudiantes, en motivarlos a superar los conocimientos que han adquirido en su formación profesional; tal como lo menciona a continuación:

Siento que la labor del docente es esa: Continuar instruyendo a las nuevas generaciones o más que instruyendo mostrarle qué es lo que ya se ha logrado, qué es lo que ya se ha obtenido, todos los conocimientos que tiene la humanidad hasta ahora, y cómo pueden ellos seguir avanzando técnicamente, son la nueva generación de nuestra especie y, son los que les van a servir para sostener el futuro. Entonces yo creo que en eso está la labor del docente.

Las reflexiones de los profesores concuerdan con lo encontrado en la literatura, como el estudio sobre la relación que guarda el aprendizaje con la motivación de Carrillo et al., (2009) quienes establecen que los alumnos se motivan y encuentran el sentido de aprender si perciben que el profesor quiere ayudarles, despierta en ellos el interés sobre los temas en estudio, promueve proyectos, organiza trabajos cooperativos y favorece su éxito académico.

Otra dimensión que pudo ubicarse relacionada con el sentido y valor que el profesor asigna a su labor, fue la denominada responsabilidad social. En esta dimensión, llama la atención que el profesor Julio visualice su labor como un espacio a través del cual pueda dar

un acompañamiento a los estudiantes más allá del ámbito académico, orientándolos en temas de carácter personal. Estas ideas pueden ser apreciadas en el siguiente comentario.

Ahorita, pues el principal catalizador diríamos que es la pandemia, pero que incluso antes de la pandemia siempre ha habido alumnos que pueden tener algún problema y es satisfactorio cuando viene uno de ellos, que estamos hablando de que son personas jóvenes, y te preguntan o te piden un consejo...

En esta misma dimensión, el profesor señala que su trabajo en la formación de los futuros ingenieros implica la adquisición no solo de contenidos específicos, sino de valores que deben mostrar en su desempeño profesional. Ejemplo de esta afirmación es el siguiente comentario.

Decirle al muchacho, o sea, no, no es importante solamente el aspecto de que tú vas a llegar a ser ingeniero, sino que aparte tienes que trabajar con ética, trabaja con ética, sé honesto, sí vamos a hacer trabajos en equipo, colabora con tu equipo, apoya a tu equipo...

Respecto a esta responsabilidad social, el profesor Andrés siente una gran satisfacción por contribuir a la sociedad por medio del conocimiento que comparte con sus estudiantes y los consejos que les brinda cuando requieren su apoyo para tomar decisiones. Estas experiencias producen en él sentimientos agradables que le permiten reconocerse como formador de personas y pueden tener un efecto fortalecedor de su identidad docente. Estas ideas se sustentan en los siguientes comentarios:

... me gusta enseñar, me gusta saber que les estoy aportando, algo a lo que viene siendo la sociedad, a los estudiantes, no siempre sucede. Algunas veces llegan estudiantes que no les gusta cómo das la clase, pero hay otros que si son agradecidos con lo que viene siendo toda la información que les están dando. Me gusta cuando pues en este sentido, un estudiante pues...pues capta eso que querías que capte...

...Me ha tocado pues que algunos estudiantes me decían, 'oiga profe, es que no había entrado en el laboratorio, pero hasta ahorita que entré con usted en su materia, me gustó esto'. Y tal vez se dan cuenta con distintas cosas, trato de que sea muy didáctico y muy, muy amplio todo lo que vemos, para que vean otros rubros dentro de la misma materia...

Es posible encontrar una concordancia entre las afirmaciones de los profesores, tanto en la necesidad de dar una formación lo más completa posible, como que esta trascienda el contexto académico. En este sentido, la literatura menciona que la identidad, en específico la identidad docente, es una entidad cambiante, que se construye a través de la interacción con los integrantes del grupo al que se está vinculado, dentro de un contexto específico, que en este caso es el educativo (Álvarez-Munárriz, 2011; Bajardí, 2015). Al respecto, es posible inferir que, como resultado de la interacción educativa con sus estudiantes, los profesores han sido capaces de identificarse como docentes, otorgándole a su trabajo una responsabilidad mucho más allá de la transmisión de conocimientos.

Con relación al significado que le otorgan a la profesión docente, sus comentarios permiten comprender que se sienten comprometidos con la formación integral de sus alumnos, lo que demanda infundir valores que fortalezcan su desarrollo humano, aunado a los conocimientos que requieren como futuros profesionales. Estos comentarios concuerdan con la literatura revisada en la que se precisa que el profesor es la figura que define y da significado a la educación (Zabalza y Zabalza, 2012), y se establece que el contraste entre lo que el docente es y lo que debe ser, cuyo resultado se traduce en su identidad docente, deriva de las solicitudes de la sociedad en la que se desenvuelve (Gairín, 2009). Sin embargo, hay otros elementos que emanan de la figura del profesor y que van moldeando su identidad, tal como se identificó en este caso.

Influencia de los aspectos personales

Esta categoría se estableció con el fin de indagar sobre el papel que juegan las características personales, las actitudes y la vocación, en la conformación de la identidad docente.

La dimensión de características personales explora las cualidades que forman parte esencial de la personalidad del profesor, lo distinguen y lo diferencian de otras personas. Al respecto, el profesor Julio señala que le gusta investigar, se expresa con facilidad y es paciente. Estas características le parecen muy importantes para el proceso formativo de sus alumnos, le permiten explicar de distintas formas el procedimiento o concepto en estudio, hasta que es comprendido.

Vanidad aparte, me gusta mucho la lectura, me gusta investigar que es parte de lo necesario para dar una clase, de cualquier cosa, sin ser un orador siento que tengo facilidad de palabra. Y yo creo que lo más importante, tengo paciencia, tengo mucha paciencia para poder explicar de muchas maneras distintas lo mismo, hasta que es entendido.

Además, el profesor menciona otras cualidades como la curiosidad y la capacidad de escuchar y prestar atención, que reconoce que le permiten adquirir conocimientos de áreas que no domina. El siguiente comentario permite ilustrar estas afirmaciones.

Yo me considero una persona curiosa, soy de los que les gusta escuchar a los demás, a veces no soy de hablar mucho. Me gusta escuchar y pues ir aprendiendo de áreas pues que no son la mía, ¿no? O sea, yo le puedo explicar si usted quiere un tema de cálculo diferencial, pero si usted me habla de temas de pedagogía, que yo no tengo los estudios, automáticamente yo cierro la boca y me quedo escuchando, porque es un tema que yo no conozco y sí me gusta empaparme de esas cosas.

En cuanto las cualidades que forman parte esencial de su personalidad, el profesor Andrés comenta que:

Honestamente, pues yo soy una persona que me gusta leer. Me gusta saber y conocer, siempre tengo ese espíritu; también soy una persona que le gusta cuestionar, soy una persona que no siente que lo sabe todo, o sea, sé que muchas cosas no las voy a saber y no me da miedo admitirlo. Yo siempre se lo digo a mis estudiantes. Entonces, tal vez yo creo que esa es una de estas cualidades que me ayudarían...

También reconoce la capacidad de enfrentarse a la adversidad con confianza y esperanza para resolver los problemas, comenta que desea impulsar y apoyar el aprendizaje de sus estudiantes más allá de las fronteras de la universidad en la que labora. Este anhelo lo expresa de la siguiente manera:

Tal vez mi sueño guajiro ¿no? es de que pues poder, no sé, tal vez entablar relaciones y enviarlos a estancias internacionales y nacionales, para que puedan ir conociendo otros laboratorios, otras universidades y todo lo demás.

En estos comentarios se puede identificar que ambos profesores tienen gusto por la lectura, elemento clave para estar constantemente actualizado en las asignaturas que imparten; sin embargo, el profesor Julio se reconoce características específicas tales como la empatía, la paciencia y la capacidad de escucha, mientras que el profesor Andrés no teme reconocer que no lo sabe todo, que valora la importancia de aprender de forma continua, de lo cual se podría inferir que aprecia a quien enseña; dado que también muestra una preocupación por potenciar las capacidades de sus alumnos. Estas características la literatura las señala como elementos valiosos cuando se ejerce en el ámbito educativo (Díaz y Sánchez, 2017) y resultan fundamentales para dar significado a su labor e identificarse como docentes.

Por otra parte, la dimensión de vocación docente se adentra en los sentimientos que inspiran la enseñanza, pretende comprender la disposición y el ánimo que guían la labor

docente del profesor. En este sentido, el profesor Julio indica que el apreciar que se desenvuelve con soltura en el ámbito de la docencia, es fuente de alegría para él y que no ve como un trabajo su labor de enseñanza; tal como se muestra a continuación:

Vocación docente, y que gracias al cielo puedo presumir que la tengo yo, es ir a la Universidad, dar tu clase y no sentir que estás trabajando. Para mí no me causa ningún desgaste agarrar mi carro, ir a la Universidad y dar mi clase. Y se lo digo, puedo considerarme de las personas muy afortunadas que no veo a mi trabajo, como trabajo.

Enfatizando aún más sobre la importancia que para él tiene estar con sus alumnos y poder transmitir sus conocimientos, menciona que no está solo en este sentir, sino que lo comparte con otros profesores de la Universidad. Es decir, dado que la identidad docente es el resultado de la interacción de una persona con otras en un ambiente educativo, e implica la interiorización de elementos simbólicos externos, es posible inferir que ha incorporado a su subjetividad y se ha identificado a sí mismo, como perteneciente al grupo de profesionales de la docencia que disfrutan tanto de la experiencia docente, que serían capaces de continuar enseñando aun cuando no les pagaran. El siguiente comentario da cuenta de lo anteriormente expresado.

Habemos varios en la Universidad, tenemos casos de algunos profesores que ya hasta son jubilados con pensión, que van a dar sus clases simplemente por el disfrute de la experiencia. Tenemos un caso particular de un profesor que, financieramente hablando no lo necesita, la quincena es para que pague sus chicles, él no lo hace por el dinero, y él nos lo ha dicho: es que me gusta hacer esto, me gusta venir y compartir con los muchachos. Y yo soy de esa línea, pero yo sí necesito dinero (ríe).

El profesor Andrés, por su parte, comenta que siente una fuerte inclinación por apoyar al máximo a sus alumnos y lo expresa de la siguiente manera:

Yo siento que se refiere a todo lo que le había comentado anteriormente. Ver las maneras, pues tal vez de extraer todo ese potencial que se tiene de todas esas personas, todos esos estudiantes, Observar sus cualidades y ayudarlos a maximizarlas en este sentido. Yo siento que esto sería la vocación, no es sólo para darte dar cátedra o pues explicar o decir lo que tienes que decir, poner un examen y luego quitarte. Yo siento que no es éso.

Del anterior comentario, es posible inferir que el profesor Andrés percibe a sus estudiantes no solo como alumnos, sino como personas que están a su cargo y a las que desea apoyar para que desarrollen sus capacidades, más allá de la transmisión de los conocimientos propios de las asignaturas que imparte.

Estas percepciones concuerdan con la revisión de la teoría que señala que la concepción que tiene el individuo de sí, como integrante de diferentes agrupaciones sociales y las percepciones de la sociedad sobre dichas colectividades y sus miembros, permiten que la persona se identifique con las comunidades a las que pertenece, o desea pertenecer (Bajardí, 2015). Además, concuerdan con Gómez (2017), quien señala la importancia de expandir el potencial integral de cada persona más allá del área intelectual, fomentando los valores que le permitan defender la propia dignidad y la de los otros, así como promoviendo el desarrollo en las áreas artística, deportiva y emocional.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, es posible concluir que los recuerdos y percepciones expresados por los profesores permiten entender los puntos establecidos en la literatura como críticos para la conformación de la identidad docente: la formación inicial

universitaria, el primer contacto con la profesión y la percepción de la docencia, así como factores relacionados con la dimensión personal. Es decir, en ambos casos se percibe un interés por la docencia desde la etapa formativa, aunque las primeras experiencias no fueron del todo satisfactorias por la edad de inicio y los retos que esto podía suponerles debido a que no tenían formación pedagógica previa.

En relación con el sentido y valor que le dan a la labor docente, su función va más allá del trabajo realizado en el aula y del aspecto académico; ya que son conscientes de que este trabajo implica diversas funciones (entre ellas la administrativa y la tutorial). En cuanto a la dimensión responsabilidad docente, los comentarios permiten descubrir la responsabilidad que siente por atender la diversidad de estilos de aprender que se presentan en sus estudiantes, desarrollar en ellos valores y orientarlos en situaciones que no necesariamente se vinculan con lo académico.

Por otra parte, las características que los profesores identifican como propias, permiten comprender la importancia que le otorgan a la enseñanza y a quien enseña, percepción esencial para dar significado a su labor e identificación como docente.

Respecto a la vocación, su identidad docente se ha visto moldeada y fortalecida por el agrado y el gozo que admiten sentir al tener la oportunidad de compartir con sus alumnos los conocimientos del área en la que fueron formados, y los resultados positivos que perciben que sus enseñanzas han tenido en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Finalmente, si bien es cierto que la identidad docente se conforma a partir de una gran variedad de factores, tanto personales como contextuales, que la van definiendo a lo largo del tiempo, en el presente artículo se resalta la importancia que los factores personales tienen. Dado que es el docente quien toma la decisión de insertarse en este campo laboral, aun cuando su formación sea en otra área, también es él quien consiente en reconocerse como docente universitario y se compromete con esta labor, reconociendo el gran impacto que podrá tener en sus alumnos a partir de su identidad docente.

REFERENCIAS

- Álvarez-Munárriz, L. (2011). La compleja identidad personal. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 66(2), 407-432. <https://doi.org/10.3989/rntp.2011.15>
- Bajardí, A. (2015). La identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto. *Revista electrónica de investigación docencia creativa*, 4, 106-114. <http://hdl.handle.net/10481/37124>
- Balderas, I. (2014). El estudio de la identidad de los docentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), México, empleando el programa Nvivo10. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, 1-21. Argentina.
- Bauman, Z. (2010). *Identidad*. (D. Sarasola, Trad.) Argentina: Losada.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Pérez, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: the case of secondary school teachers in Spain. *The open sports sciences journal*, 7, 106-112. [10.2174/1875399X01407010106](https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106)
- Brinkmann, S., Jacobsen, M., y Kristiansen, S. (2014). Historical overview of qualitative research in the social sciences. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (págs. 17-42). Oxford University Press.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 20-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249004>
- Cervantes de Salazar, M. (2017). México en 1554. Tres diálogos latinos de Francisco Cervantes de Salazar, introducción de Miguel León Portilla. México: UNAM Instituto de Investigaciones Históricas, Instituto de Investigaciones Bibliográficas. <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/mexico1554/mex1554.html>

- Díaz, M., y Sánchez, G. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Educere*, 21(69), 427-437. <https://www.redalyc.org/journal/356/35655222015/html/>
- Francis-Salazar, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*, 30(1), 31-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030103>
- Gairín, J. (2009). El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo, & J. Pozo, *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. España: Síntesis S.A.
- Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17(74), 143-163. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000200143&script=sci_abstract
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado*, 11(3), 195-211. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230013.pdf>
- Narro-Robles, J., Martuscelli-Quintana, J. y Barzana-García, E. (Coord.).(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- OECD. (2019). *Higuer education in Mexico: Labour market relevance and outcomes, Higher education*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/fr/publications/higher-education-in-mexico-9789264309432-en.htm>
- Tejada, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. Cantón, y M. Tardif, *Identidad profesional docente*. 75-93. Narcea. <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/la-b%C3%BAsqueda-de-la-identidad-laboral-del-profesorado-2>
- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., e Inostroza, P. (2015). Factores asociados. Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). (UNESCO, Ed.) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15-39. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. España: Narcea.
- Zabalza, M. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario*. (4a. ed.). España: Narcea.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Inclusión escolar de niños migrantes no hispanohablantes en educación primaria pública en Mexicali, Baja California

School inclusion of non-Spanish speaking migrant children in public elementary education in Mexicali, Baja California

Geovanna Fuentes-González¹, Lilia Martínez-Lobatos², Laura Emilia Fierro-López³ y Erika Martínez-Lugo⁴

¹ Universidad Autónoma de Baja California, México (geovanna.fuentes@uabc.edu.mx), ² Universidad Autónoma de Baja California, México (liliam@uabc.edu.mx), ³ Universidad Autónoma de Baja California, México (laurafierro@uabc.edu.mx) y

⁴ Universidad Autónoma de Baja California, México (Erika_mtzlugo@uabc.edu.mx).

Cómo citar este artículo:

Fuentes-González, G., Martínez-Lobatos, L., Fierro-López, L. y Martínez-Lugo, E. (2022). Inclusión escolar de niños migrantes no hispanohablantes en educación primaria pública en Mexicali, Baja California. *Educación y Ciencia*, 11(57), 80-93.

Recibido el 20 de abril de 2022; aceptado el 29 de mayo de 2022, publicado el 8 de julio de 2022

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar los procesos de inclusión escolar que influyen en la adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes que cursan la educación primaria pública en la ciudad de Mexicali, Baja California. Tiene un enfoque cualitativo, implementado a través de la metodología de la Teoría Fundamentada y hace uso de la técnica de la entrevista en dos diversas modalidades tales como la entrevista semiestructurada en profundidad y la entrevista focalizada. Se obtuvieron resultados en cuanto a la conceptualización de una serie de situaciones inclusivas y pedagógicas como, por ejemplo, una planificación didáctica para el logro de una inclusión significativa que llevará a la adquisición del español como segunda lengua dentro del salón de clases.

Palabras claves: migración; adquisición del español como L2; integración educativa

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the processes of school inclusion that influence on the acquisition of Spanish as L2 in non-Spanish-speaking migrant children who attend public primary education in Mexicali, Baja California. This study has a qualitative approach, implemented through the Grounded Theory and, using the interview technique in two different modalities such as the depth semi-structured interview and the focused interview. Results show the conceptualization of a series of inclusive and pedagogical situations such as lesson planning for the achievement of a significant inclusion that will lead to the acquisition of Spanish as a second language inside the classroom.

Keywords: migration; acquisition of Spanish as L2; educational integration

INTRODUCCIÓN

Los desplazamientos de personas o grupos de personas de un lugar de origen a otro han existido desde el inicio de los tiempos. En la actualidad, éstos son impulsados por razones individualizadas por parte de sus actores entre los que predominan causas sociales, políticas y económicas.

Estos impulsos emergen desde dos tipologías: regionales e interregionales. En la primera, se encuentran movimientos que ocurren dentro de un espacio o escenario limitado, es decir, de una región o ciudad a otra que comparten similitudes contextuales tales como físicas, simbólicas, lingüísticas, culturales, entre otras. Por el contrario, en la segunda, hacen referencia a aquellos movimientos que se producen entre territorios distintos o alejados geográficamente. Un ejemplo es el desplazamiento de un ciudadano ruso a un territorio de habla y cultura española (Moreno, 2013).

Este patrón refleja la realidad social y lingüística actual que se experimenta en los distintos escenarios de la ciudad de Mexicali, Baja California, México. Este territorio se ha convertido en un lugar potencial de destino para los grandes flujos migratorios de origen extranjero preponderando, en los recientes años, las personas migrantes no hispanohablantes.

Derivado del dato anterior, Lizárraga (2019) señala a la ciudad de Mexicali como un lugar de destino de manera temporal o transitoria por parte de los distintos grupos de personas migrantes que tienen como meta final a la nación norteamericana. Sin embargo, en la última década transcurrida, esta visión se ha transformado debido a la política migratoria cada vez más condicionada e impuesta por el país estadounidense restringiendo la entrada a estos grupos a su territorio. Dentro de estos, se detecta la tendencia de la incorporación de nuevos actores sociales entre los que destacan los niños, las niñas y los adolescentes quienes acompañan a sus padres o familiares durante el desplazamiento. Dicha incorporación ha tendido a transformar las diversas esferas sociales del contexto impactando directamente en la dinámica educativa, dígase pública o privada, debido a la integración de esta población infantil migrante en particular en los distintos niveles de educación básica en el contexto baja californiano.

En respuesta a esta tendencia cada vez más ascendente, Coronel (2013) menciona que el ámbito educativo adopta ciertos enfoques y estrategias para hacer válido el derecho a una educación sin distinción alguna de raza, cultura, etnia, sexo, religión ni lengua. Uno de esos enfoques parte de la inclusión escolar o inclusión educativa la cual hace alusión al proceso del acceso, integración, participación y logros en los aprendizajes de un alumnado en condición de diversidad, entre estos los de origen migrante, adscritos al contexto escolar (Flórez, 2016). En relación con los aprendizajes, se puede considerar a la adquisición y/o aprendizaje de la lengua escolar oficial como parte de ellos, ya que, estos niños migrantes necesitan comprenderla para adquirir y alcanzar los conocimientos establecidos.

En relación a la población educativa migrante, para el año 2019, el Sistema Educativo Estatal de Baja California, a través del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) el cual responde a las necesidades educativas de integración relacionadas con aspectos lingüísticos y culturales de los grupos de niños migrantes de origen extranjero, provenientes principalmente, del sistema educativo estadounidense, registró e identificó cerca de 52 879 alumnos de nacionalidad extranjera, adscritos desde nivel preescolar a nivel secundaria en

escuelas públicas del estado (Sistema Educativo Estatal, 2019, p. 6). Estas nacionalidades extranjeras comprenden personas hispanohablantes y no hispanohablantes. Estos últimos procedentes de países tales como Estados Unidos, Brasil, Belice, Bahamas, Canadá, Rusia, Alemania, Portugal, Hungría, China, Filipinas, Indonesia, India, El Congo, Gabón, Lesoto, Mauricio y Micronesia.

Dentro de esta población escolar migrante de origen extranjero, se detecta una cantidad de poco más de 28 mil alumnos adscritos al nivel primaria del contexto bajacaliforniano de los cuales alrededor de 6 mil se encuentran cursando sus estudios en la ciudad de Mexicali (Secretaría de Educación del Gobierno de Baja California, 2019). Cabe mencionar que existen alrededor de 450 escuelas primarias públicas en las cuales, por lo menos, estudia un niño de origen migrante por escuela. Sin embargo, no se identifican datos oficiales acerca del número de niños y niñas que cursan la primaria de acuerdo a su país de origen.

Ahora bien, la visibilidad de esta población en particular dentro de las escuelas primarias públicas de la ciudad de Mexicali manifiesta una problemática de índole social y educativa la cual proporciona una serie de situaciones que llevan al estudio de este fenómeno desde tres perspectivas de análisis tales como la migración, la adquisición de una segunda lengua y la inclusión. Estas tres categorías de análisis dan origen al objetivo de la presente investigación la cual busca analizar la influencia de la inclusión escolar en el proceso de adquisición del español como L2 en los niños migrantes de origen no hispanohablantes que cursan la educación primaria pública en la ciudad de Mexicali, Baja California.

MARCO CONCEPTUAL

Migración y educación

Si algo trasciende la realidad social y cultural del mundo moderno es el fenómeno migratorio, ya sea de carácter individual o grupal, quienes toman la decisión de aventurarse hacia una ruta de aspiraciones para la obtención de una mejor calidad de vida. De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2019), el concepto de migración, y sustentado desde el siglo pasado por el antropólogo social Sandoval (1993), es elaborado a partir de una visión global, es decir, se entiende como aquél movimiento de población que se traslada fuera de su residencia de origen, ya sea dentro de un marco nacional o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente.

Aunado a este movimiento, Blanco (2000) expone el origen de ciertas repercusiones en el país de destino debido a la incorporación de los grupos migratorios oriundos de una cultura y lengua en las esferas sociales que componen los distintos espacios territoriales (p. 25). Algunas de estas emergen desde el entorno político-administrativo, social, cultural, lingüístico y educativo del país de recepción de migrantes. Desde esta perspectiva, Coronel (2013) identifica como base principal la demanda en cada contexto por ofrecer una educación de calidad personalizada a las necesidades educativas y sociales de esta población infantil migrante la cual, en la mayoría de los escenarios, sufre dificultades en su proceso de inclusión al ámbito escolar.

Como referente internacional para la atención e inclusión de esta población migrante en la esfera educativa, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) pacta que todos y todas tienen derecho a recibir una educación

que promocióne el aprendizaje a lo largo de la vida. Además, considera que la educación es un derecho humano que no distingue raza, cultura, etnia, sexo, religión ni lengua para quien la reciba en un contexto ajeno al de origen como, por ejemplo, los migrantes que residen en un espacio de cultura y lengua distinta a la propia.

Dicho lo anterior, los padres de origen migrante que llegan a otro país acompañados de sus hijos ven en la educación una instancia generadora de oportunidades para estos que, a largo plazo, ofrece la posibilidad de un ascenso social en el contexto receptor. Sarramona (1989) dice que el concepto de educación puede ser visto desde diversas perspectivas, comprendiendo orígenes tanto filosóficos como sociales que condicionan al contexto que la posibilita. Desde un pensamiento ideológico, la palabra educación hace referencia al medio imprescindible para que el hombre se realice en plenitud y alcance su fin único en la vida.

Por otro lado, desde una perspectiva social, es un conjunto de influencias sobre los sujetos humanos. En este sentido, la educación se diferencia de la influencia cósmica, climatológica y física de todo tipo que inciden sobre el hombre, y que es necesaria para su desarrollo biológico. La educación es una influencia humana porque se trata de un fenómeno social. Asimismo, supone la incorporación del individuo a la sociedad: adquiere lenguaje, conocimientos, costumbres y normas morales vigentes a ella. La dimensión social es parte del mismo proceso de realización personal.

Los conceptos de migración y educación sirven para engarzar la relación cercana que hay entre ambos respecto a la presencia en las escuelas de niños con antecedentes culturales y lingüísticos distintos al del contexto escolar. La primera noción pertenece a una construcción antropológica y social debido a la naturaleza humana que impulsa estos movimientos migratorios a nivel mundial. De igual manera, el segundo concepto también pertenece a una construcción social ya que los individuos desarrollan la capacidad intelectual, íntegra y práctica en relación con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad en la que se instalan.

Partiendo de esta última noción, los niños migrantes que se insertan en una sociedad distinta a la suya deberán adquirir un nuevo sistema de leyes, normas y valores para el logro de su desarrollo pleno en el contexto receptor, así como también adaptarse al cambio de un sistema escolar a otro en cuestiones culturales, institucionales y, sobre todo, pedagógicas, y a la adquisición de una segunda lengua.

Teorías de adquisición de segundas lenguas

La adquisición de la lengua, según el campo de la lingüística, es la capacidad del ser humano que conforma al pensamiento o a la cognición (Laguillo y Laguillo, 2016). Desde esta visión, varias teorías e hipótesis tratan de identificar o explicar cómo es que los seres humanos logran consolidar el lenguaje desde diversas perspectivas o dimensiones. Dentro de estas perspectivas, se identifican orígenes innatistas (procesos mentalistas y cognitivos) y conductistas (relacionado con factores sociales que impactan en lo lingüístico) tanto en las teorías de adquisición de primeras lenguas como de segundas.

En relación con las teorías de adquisición de primeras lenguas (L1), específicamente desde la dimensión innatista, destaca la escuela de Chomsky (1956) y la capacidad humana e innata de adquirir el lenguaje sin la necesidad de compendios extras para concretar el mismo. Es decir, el ser humano nace con la habilidad de adquirir, aprender y asimilar las

estructuras comunicativas y lingüísticas básicas de cualquier idioma sin considerar de gran relevancia el contexto donde se propicie tal adquisición.

Por su parte, desde la dimensión conductista, Skinner (1957) aborda la adquisición del lenguaje desde una representación de condicionamiento operante. Él argumenta que el lenguaje se adquiere con base a una perspectiva funcional y no mentalista donde el ambiente y el contexto juegan un papel central. Es decir, el ser humano imitaría para después asociar situaciones determinadas a objetos o acciones para adquirir el lenguaje de forma operante y que éstos dependerían exclusivamente de estímulos externos y del contexto.

En cuanto a teorías alusivas a cómo es que se adquiere o aprende una segunda lengua, existen diferentes enfoques y perspectivas, entre las cuales, los de naturaleza social predominan (Moreno, 2013). Es decir, los surgimientos de estas teorías precisan como base principal la relación entre la lengua y la sociedad (contexto) donde se sitúa el proceso de adquisición de la segunda lengua. Dentro de este contexto social, Moreno (2013) identifica elementos tanto propios del hablante como los no tan propios que hacen posible la interacción entre la lengua y el mismo contexto. Entre los elementos propios, se encuentran las características sociales de los hablantes, así como las peculiaridades de los grupos sociales de los hablantes nativos del contexto donde se está adquiriendo la lengua.

Por su parte, entre los no propios, se diferencian factores de origen lingüístico-discursivo y situacionales. Los factores lingüístico-discursivos hacen referencia al uso particular de la lengua en el contexto social tales como el tipo de comunicación y temas a tratar, el registro del habla a utilizar y con qué hablantes o interlocutores. Por otro lado, los factores situacionales surgen de manera significativa del lugar en el que se usa la lengua y tiene estrecha relación con la actividad social que se emprende.

Desde esta perspectiva social, las personas potenciales a experimentar este proceso que combina elementos sociales individuales y grupales serían los migrantes quienes, por diversas causas, se trasladan a otro contexto sociolingüístico distinto al propio que exigen analizar procesos de inclusión a estos contextos. En este caso, la exposición frecuente al contexto natural, el tipo de contacto y temas a tratar con hablantes nativos de la lengua meta, el tipo de interacción, entre otros, colaborarán a adquirirla de una forma natural sin reglas ya que la única función de hablarla sería el de comunicarse con los demás (Alonso, 2015).

Inclusión escolar

Echeita (2011) dice que cuando se habla de inclusión escolar se hace referencia a una educación dirigida a la incorporación de alumnos puesta en práctica en los salones de clases que albergan a un alumnado de condición diversa. Para el autor, este concepto se desprende de la inclusión educativa ya que ambas terminologías aspiran a la creación de escuelas integradoras que permitan el libre acceso, la integración en la comunidad escolar, la mayor participación en el aprendizaje y en las actividades dentro del aula, así como guiar y propiciar la adquisición de nuevos conocimientos en su núcleo interior.

De igual manera, López (2018) considera que la inclusión escolar consiste en establecer las bases para que las escuelas puedan educar al alumnado en condición de diversidad y, a la vez, participe en la eliminación de desigualdad e injusticias en el contexto social. A esto, Blanco (2016) agrega que la inclusión escolar se visualiza como el compromiso de ofrecer una educación de calidad, desde las escuelas, adaptada a las necesidades y condiciones

particulares de cada alumno a través de un currículo y contenidos contextualizados a sus necesidades. Es decir, uno de los propósitos de la inclusión dentro del contexto escolar es proveer las herramientas adecuadas para brindar un aprendizaje íntegro e inclusivo que considere las necesidades educativas individualizadas de cada alumno.

Ahora, Echeita (2011) explica que, para lograr que la escuela sea reconocida como una de carácter inclusivo, debe ser capaz de responder a los problemas de los niños y las niñas partiendo de sus necesidades educativas y sociales. Asimismo, el autor suma que la escuela inclusiva debe ser vista como un centro que certifique los principios de igualdad y de justicia. Esto sobrelleva a operar indicadores de rendimiento académico y social que evalúen la puesta en práctica de estos principios ya que la escuela no es solo un centro educativo, sino también un centro comunitario. Por último, y de igual manera, dice que las escuelas deben dogmatizar ciertas condiciones tales como la construcción de contextos acogedores y ambientes colaborativos, que permitan el funcionamiento apropiado y vinculado a una concepción eficaz de lo que hace alusión a la inclusión en el contexto escolar.

La inclusión escolar es vista como un proceso unitario que pretende la colaboración y el compromiso de diferentes actores y componentes dentro de las escuelas. Esta colaboración brindará un esfuerzo comunitario para la integración de un alumnado de origen diverso con el propósito de promover y fomentar la diversidad de personas que forman parte de una sociedad como algo normal y natural.

En caso específico, la aceptación de un alumnado de condición migrante en el contexto escolar pondría en práctica este proceso en su máximo esplendor ya que los componentes tales como el acceso a la escuela, la integración en el contexto escolar, la participación dentro y fuera del salón de clases, y el aprendizaje llevado a cabo dentro del salón de clases, harían realidad la inclusión en esta población. Por su parte, la educación inclusiva busca la eliminación completa de la discriminación y la exclusión, así como la plena realización de cada individuo de condición diversa como ser humano, actor social y cultural.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La estrategia metodológica parte de un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo desarrollado a través de la Teoría Fundamentada la cual consiste en una aproximación inductiva proveniente de la inmersión en los datos que coadyuva a la comprensión sobre un fenómeno poco abordado y/o que no cuenta con una teoría formal o sustancial (Glaser y Strauss, 2017, p. 21). Esta cualidad de la teoría fundamentada de ser recomendada para abordar fenómenos pocos estudiados, fue la principal razón por la cual se consideró una opción pertinente para esta investigación de la cual fuera posible obtener además del estado que presenta, alguna conceptualización al respecto. Para la generación de teoría a partir de un determinado fenómeno de estudio, los autores proporcionan una serie de elementos y pasos que dan pauta a la construcción de una teoría explicativa de manera inductiva. Estos elementos son esenciales, ya que, permiten la transformación de los datos recolectados empíricamente a través de códigos conceptuales los cuales dan paso a la construcción de categorías centrales conseguidas mediante un proceso de saturación de éstas que puedan ser integradas en una teoría inductiva.

Por su parte, los pasos se traducen en componentes procesuales tales como el muestreo teórico, la saturación teórica y la clasificación teórica. En la primera, se refiere a la

orientación del propio investigador hacia nuevos individuos, contextos y situaciones del fenómeno de estudio. En la segunda, se hace alusión a la capacidad de criterio del investigador en relación con la decisión de continuar buscando información con alguna o algunas categorías emergentes hasta alcanzar el desarrollo máximo de las mismas. Y en la tercera, se formula sobre la base sistemática de los memos, ideas registradas durante la recolección de los datos, generando un esquema teórico preparatorio para la etapa de la escritura.

Para la recolección de los datos, se recurrió a la técnica de la entrevista en dos modalidades diferentes: 1) semiestructurada a profundidad y 2) focalizada. La primera, se enfocó en la creación de categorías preliminares que dieran paso a la definición de las categorías iniciales de estudio. La segunda, se centró en la redefinición del instrumento, en este caso, la entrevista focalizada con sus respectivas categorías iniciales las cuales se dirigieran a la comprensión y la construcción de conocimiento del fenómeno de estudio. Por consiguiente, se llevó a cabo la aplicación de estos instrumentos en tres diversos momentos obedeciendo a los componentes procesuales tales como el muestreo teórico y la saturación teórica. A continuación, se describe de manera breve en que consistió cada uno de los momentos:

- Aplicación del primer momento: se realizó a través de la entrevista semi estructurada a profundidad con el propósito de recabar información preliminar que llevara a la construcción y definición de las categorías iniciales de estudio mediante los procesos de muestreo teórico.
- Aplicación del segundo momento: se realizó a través de la entrevista focalizada partiendo de las nuevas categorías de estudio: a) migración, b) adquisición de segundas lenguas y c) inclusión escolar. En este momento, se buscaron identificar aquellos procesos, acciones y estrategias tanto inclusivas como pedagógicas implementadas por los profesores que llevaran a la adquisición del español como L2 de los grupos de niños migrantes no hispanohablantes dentro de los salones de clases.
- Aplicación del tercer momento: se realizó a partir los procesos de saturación teórica de la aplicación del segundo momento con el propósito de rebuscar y complementar información precisa de aquellos puntos identificados como posibles aproximaciones inductivas que llevaran a la construcción de una teoría sustancial del fenómeno de estudio.

La población objeto de estudio está conformada por seis participantes dentro de los cuales se distinguen: dos especialistas de las categorías de estudio, tres profesores frente a grupo quienes atienden a niños migrantes de nacionalidad no hispanohablante y un directivo quien tiene a cargo la primera escuela primaria en la ciudad de Mexicali, B.C., en recibir, integrar e incluir a niños y niñas provenientes de otras lenguas y culturas tanto nacionales como extranjeras. En referencia a la organización de los datos, estos se vaciaron al programa informático Atlas.ti para proceder al análisis de estos, siendo sometidos a través del método comparativo constante. Este método se basa en un proceso de codificación el cual busca generar y relacionar las categorías para al final, seleccionar una categoría central. Este proceso de codificación va acompañado de la clasificación teórica a través de la cual se crea

un esquema preparatorio para la etapa del reporte final que de pauta a la construcción de una aproximación inductiva del fenómeno de estudio.

RESULTADOS

Las categorías iniciales de migración, adquisición de segundas lenguas e inclusión escolar fueron sometidas a un análisis, donde se reagruparon los códigos conceptuales recuperados mediante las diversas formas de codificación hasta alcanzar la construcción y definición de subcategorías emergentes. Estas subcategorías presuponen alcanzar el objetivo de cómo la inclusión escolar influye en el proceso de adquisición del español como L2 en aquellos niños migrantes de origen no hispanohablantes que cursan la educación primaria pública en la ciudad de Mexicali desglosada en tres diversos momentos de aplicación.

Antes de dar inicio, se considera importante asignar un código distintivo para ubicar al lector en relación con las respuestas, opiniones y comentarios de los diversos actores educativos involucrados. Se asigna la letra “E” para distinguir a los especialistas de las categorías de estudio, así como los números 1 y 2. Por consiguiente, se establece la letra “M” con el propósito de identificar a los profesores aunados a los números 3, 4 y 5. Por último, se designa la letra “D” para resaltar la participación del directivo junto con el número 6. En resumen, la codificación queda de la siguiente forma: Especialistas, “E1” y “E2”; profesores, “M3”, “M4” y “M5”; y directivo “D6”.

Aplicación del primer momento: transición de categorías preliminares a categorías iniciales de análisis

Siguiendo la estrategia metodológica de la Teoría fundamentada, se llevó a cabo el análisis e interpretación de los datos recuperados en la aplicación del primer momento de entrevistas a especialistas en los temas de interés.

Ahora bien, con el fin de explorar y examinar la situación actual de la población migrante infantil en el contexto bajacaliforniano en relación con el panorama educativo, en palabras de los especialistas, se identificó un panorama de: “incertidumbre total porque son invisibles [los niños migrantes] para el sistema educativo.” (E1, comunicación personal, 13 de marzo de 2020). Esta “invisibilidad” da origen a un vacío de atención en referencia con la realidad educativa que enfrentan estos niños de condición migrante al ser ingresado al Sistema Educativo Estatal (SEE), y posteriormente, al ser incorporados en las escuelas públicas de la localidad.

Por otra parte, se argumenta que: “por principio, no existe una definición conceptual” (E1, comunicación personal, 13 de marzo de 2020). Esto se traduce como ausencias de criterios para identificar a un alumnado con antecedentes lingüísticos y culturales provenientes de un marco extranjero. Esta ausencia de conceptualización de ser migrante obliga al SEE a “homogeneizar” a este alumnado en particular haciendo que se pierda su identidad de origen convirtiéndolos, nuevamente, en “invisibles” dentro de los salones de clases.

Por otra parte, el homogeneizar a este alumnado hace que se enfrenten con otro reto inclusivo que estriba de nuevo en las problemáticas de enseñanza y aprendizaje que confronta este grupo escolar migrante. Sin embargo, pese a la invisibilidad que continúa ejerciendo las instancias correspondientes de atender a este grupo; las escuelas primarias que los albergan

se encuentran luchando por visibilizar esta problemática desde diversas perspectivas tales como el reconocimiento de identidad, el uso de su lengua materna, haciéndolos partícipes en varios eventos académico y culturales, entre otros.

De igual forma, personalizando y contextualizando los aprendizajes en torno a sus necesidades educativas y sociales; así como reportando al SEE datos numéricos de la diversidad de nacionalidades tanto hispanohablantes como no hispanohablantes de origen extranjero: “las instituciones los invisibilizan al no reconocerlos como actores históricos y agentes de cambio.” (E1, comunicación personal, 13 de marzo de 2020).

El ser migrante implica el trasladarse de un espacio a otro sin destino fijo haciendo que su presencia en un determinado lugar sea de carácter transitorio o temporal. Sin este destino fijo, el SEE ve a la migración como un factor inexistente dentro de su estructura haciendo que el aprendizaje sea responsable de los propios alumnos. Sin embargo, hay ocasiones en que su impacto, dentro de las escuelas, provoca una adaptación y una colaboración con otros agentes educativos para darle cabida y atención a este alumnado en singular:

Lo que sucede cuando no existe el factor de la migración...está como esta responsabilidad que el estudiante es el que tienen que rendir. La migración es todavía más evidente la demanda y todas las problemáticas que ya, de por sí, tienen en las escuelas. (E2, comunicación personal, 20 de marzo de 2020).

Lo que provoca la migración es que este esquema tan rígido y cerrado de la escuela se tiene que abrir necesariamente hacia la colaboración con otros agentes para que funcione porque si no, lo que tienes es un montón de alumnado que no entiende. Como que lo incorporas, pero no lo incluye. (E2, comunicación personal, 20 de marzo de 2020).

Las escuelas que reciben a este alumnado migrante experimentan adaptaciones que llevan a la búsqueda de estrategias inclusivas que coadyuven a la inclusión significativa de estos dentro del contexto escolar. Una de estas estrategias se refleja en la colaboración de agentes sociales externos a las instituciones tales como psicólogos y trabajadores sociales en conjunto con los profesores.

Por consiguiente, el ser migrante trae consigo una serie de problemáticas de índole sociocultural y de integración. Una de estas problemáticas es la identidad cultural y lingüística del alumno. Con base en esto, uno de los especialistas entrevistados proporciona una descripción en relación a la identidad de los alumnos: “la manera en la que crecen [los niños migrantes] y sus elementos culturales” (E1, comunicación personal, 13 de marzo de 2020). “Asimismo, la falta de dominio del idioma español, pues, al no hablarlo ni escribirlo bien hacen difícil el reto de superar barreras tanto sociales y culturales del “nuevo” contexto.” (E1, comunicación personal, 13 de marzo de 2020).

Este análisis refleja que, a pesar de la inexistencia histórica del factor de migración dentro del sistema educativo, las escuelas que comprenden a un alumnado con estas singularidades han modificado su dinámica escolar para hacerse de estrategias que permitan lograr una inclusión de carácter escolar basada en el apoyo de diversos elementos y actores sociales tales como psicólogos, trabajadores sociales, profesores, por mencionar a algunos. Estas estrategias se definen a partir de las siguientes subcategorías emergentes tales como los aspectos inclusivos y una planificación didáctica inclusiva que llevan a la adquisición del español como L2 en los niños migrantes no hispanohablantes.

Aplicación del segundo y tercer momento: categorías iniciales y sub categorías emergentes para la construcción de una aproximación inductiva

Con la intención de alcanzar el objetivo de la presente investigación, se procedió a la creación de familias de códigos derivadas de las categorías iniciales de estudio (migración, adquisición de segundas lenguas e inclusión escolar) y sus interrelaciones entre sí. Posterior, se generó una red semántica demostrando un patrón de asociaciones entre familias y códigos con la intención de construir subcategorías emergentes que llevaran a la comprensión inductiva del fenómeno.

Como resultado, se lograron establecer las siguientes definiciones entorno a las conceptualizaciones y definiciones de las categorías iniciales junto con las subcategorías emergentes. Una de estas definiciones parte de la conceptualización de los aspectos inclusivos que llevan a la adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes en el contexto escolar, que son aquellos que se asocian con el reconocimiento de identidad y cultura propia como, por ejemplo, el uso del idioma de su preferencia ya sea, el inglés o el español durante las sesiones. También, con la libertad de expresión en referencia a sus experiencias escolares, de aprendizaje, de gustos y de toma de decisiones en cuanto al uso de material impreso del idioma de preferencia.

Acerca de lo anterior, un profesor entrevistado lo explica así:

“Por ahí se hace un friso que es la última sesión. Entonces tú le das la opción de que lo haga en inglés o lo haga en español, que ponga como su experiencia, qué fue lo que aprendió, qué fue lo que le gustó, y él toma la decisión de que sea en inglés o que sea en español.” (M3, comunicación vía zoom, 6 de octubre de 2020).

Siguiendo la temática de los aspectos inclusivos que conducen a la adquisición del español como L2 dentro del contexto escolar, se identifica la puesta en práctica de brindar la oportunidad de plasmar y expresar sentires y experiencias en el idioma de preferencia en el friso escolar de la escuela. Esto demuestra, en primera instancia, un sentimiento de pertenencia y de inclusión por parte de los niños migrantes, ya que, a través de una actividad expuesta a la vista de toda la comunidad escolar, se les concede la libertad de comunicarse sin omitir su identidad, así como también la interacción con el idioma español entre profesor-alumno-compañeros. Respeto a lo anterior, se evidencia de la siguiente forma: “es parte de su identidad. Entonces, no pueden bloquear esa parte.” (M3, comunicación vía zoom, 6 de octubre de 2020).

La identidad cultural se asocia, en cierta medida, con la dimensión socioemocional de cada niño migrante, ya que, está conformada por un conjunto de valores, tradiciones, creencias y modos de comportamiento de su contexto de origen. El minimizar o tratar de oprimir esta parte sólo logra crear un sentir de exclusión llevando a estos niños migrantes al aislamiento voluntario suprimiendo toda capacidad de adquirir nuevos conocimientos, entre estos, el idioma español.

Por otro lado, prosiguiendo con el análisis, se arriba a la parte pedagógica de actividades y materiales impresos en ambos idiomas: inglés y español. Este detalle de proporcionar materiales en los idiomas hablados por el grupo de niños migrantes forma parte de los aspectos inclusivos puestos en práctica por los profesores dentro del salón de clases. Este aspecto, se refleja en el siguiente fragmento de entrevista: “en ese caso, tratábamos de llevar la misma actividad tanto en inglés como en español. Le presentaba el material y le

dabas la opción. Bueno, puedes utilizar el material en español o material en inglés.” (M3, comunicación vía zoom, 6 de octubre de 2020).

Esta iniciativa de proporcionar materiales en ambos idiomas de los contenidos a practicar durante la jornada escolar brinda un espacio de sentir de inclusión y respeto a la identidad cultural de arraigo que impacta en la adquisición del español como L2 debido a la inducción hacia una inmersión lingüística intencional por parte de los profesores.

En resumen, los aspectos inclusivos que se relacionan con la adquisición del español como L2 en el contexto escolar obedecen a una serie de actividades pedagógicas asociadas a la dimensión socioemocional, tales como el reconocimiento de la identidad cultural de origen y a la participación de ejercicios escolares fuera del salón de clases, impulsando y fomentando la puesta en práctica del idioma español a través de la interacción entre profesor-alumno y material.

Por consiguiente, la planificación didáctica inclusiva es aquella que implica la adaptación de actividades dirigidas a las necesidades de los niños migrantes extranjeros no hispanohablantes. Asimismo, trabajar en equipo de manera cooperativa y directa profesor-estudiante para el logro de un sentir de inclusión y aprendizaje. Esto, a través de un proceso de rapport, es decir, de confianza y comunicación durante sesiones para llegar a una externalización de sentimientos.

Con base en lo anterior, lo describen de la siguiente manera:

Las actividades que nosotras traíamos eran adaptadas para niños de EEUU. No tenían nada que ver con Filipinas. Entonces, ahí sí fue como un poquito...como una batalla de adaptar las actividades, porque ya estaban hechas. De hecho, ya estaban impresas. Entonces, era como adaptar todo para el chico. (M3, comunicación vía zoom, 6 de octubre de 2020).

La planificación didáctica involucra la organización de un conjunto de ideas y actividades que dan paso al desarrollo de un proceso educativo con sentido, significado y continuidad (Ascencio, 2016). Esta planificación debe comprender cuatro aspectos elementales: 1) objetivos y propósitos, 2) organización de los contenidos, 3) actividades o situaciones de aprendizajes y 4) evaluación de los aprendizajes.

De acuerdo con lo descrito con anterioridad, los profesores entrevistados continúan expresando la falta de planes y programas de estudio especializados en la atención de este grupo de niños migrantes extranjeros de diversas nacionalidades. Esta ausencia de atención imposibilita la creación de estrategias especializadas para la enseñanza de contenidos dirigidos a este grupo en específico, así como también impide la asignación de una serie de herramientas y recursos didácticos que habiliten y faciliten la adquisición de nuevos conocimientos, entre estos, el idioma español como segunda lengua.

Sin embargo, a pesar de esta ausencia de planes, programas, herramientas y recursos, los profesores entrevistados han logrado adquirir, de manera empírica, una lista de estrategias inclusivas que conduzcan a la generación de un ambiente de confianza que lleven a la adquisición del español dentro del salón de clases.

Como evidencia, se presenta lo siguiente: “... lo que hacíamos era que mi compañero y yo nos poníamos a trabajar con ellos en equipo.” (M3, comunicación vía zoom, 6 de octubre de 2020).

Como parte de una planificación didáctica acorde a las necesidades de los niños migrantes no hispanohablantes y a la omisión de dominio del idioma español, los profesores

optan por el trabajo cooperativo entre profesor-alumno con el propósito, por una parte, de estimularlos para que participaran hablando en la segunda lengua y, por otro, para crear un espacio de seguridad que pudiera trascender a un sentir de inclusión con carácter de importancia.

Uno de los profesores entrevistados lo expresa así: “la primera vez, siempre te comunicas en español. Y pues, se va dando como ese proceso de rapport, de confianza y ellos van externándose.” (M5, comunicación vía zoom, 18 de octubre de 2020).

Otra de las estrategias inclusivas puesta en práctica por parte del profesor es la constante comunicación en español entre profesor-alumno con la intención, en primera instancia, de obtener y crear lazos de confianza para que el niño migrante se rodee de ese sentir inclusivo, llevándolo a incrementar el interés y la motivación por desear integrarse al contexto escolar. Por consiguiente, se busca crear y aprovechar situaciones comunicativas para estimular la práctica del idioma español que se materialice en la adquisición del mismo.

De modo idéntico, se lleva a cabo la implementación de una estrategia inclusiva la cual reconoce la diversidad cultural existente dentro de un solo salón de clase. En cuanto a este planteamiento, se describe lo subsecuente:

La profesora les deja que hablen de la región, de su región, del lugar donde viven y, esto, a la niña no le encajó bien porque la niña ni lo conoce, ni vive, y tuvo como una especie de crisis. Entonces, lo que hizo la profesora y, lo que hacen ellos [los profesores], le pidió a su alumna que dibujara su localidad, que nos dijera cómo era La Habana, que dibujara a la Habana, que dibujara el mapa de Cuba, que contara cómo era Cuba. Todo lo que ella [la profesora] pidió de la localidad de Baja California o de Mexicali a sus alumnos, a ella [la alumna cubana] que era de otra localidad, pues le pidió que dibujara la suya para que no tuviera problema y resultó bastante positivo porque sus alumnos aprendieron de otra localidad. (D6, comunicación vía zoom, 26 de octubre de 2020).

Así pues, la planificación didáctica se reduce a la organización y adaptación de actividades o situaciones de aprendizaje acorde a las necesidades educativas presentadas por los niños migrantes no hispanohablantes desarrolladas en ambiente de carácter inclusivo que lleven a la adquisición de nuevos conocimientos intelectuales, así como a la práctica y adquisición del español.

Hasta este punto, se reconoce el esfuerzo inagotable por parte de los profesores adscritos a las escuelas primarias públicas de la ciudad de Mexicali, B.C, por recurrir e implementar estrategias tanto pedagógicas como inclusivas para combatir el posible rezago escolar de los niños migrantes no hispanohablantes, principalmente, por no dominar el idioma español. No obstante, este esfuerzo no se reconoce por parte del sistema educativo debido a que éste rompe con toda responsabilidad al continuar haciéndolos invisibles dentro de su estructura educacional.

REFLEXIONES FINALES

La historia de los desplazamientos migratorios de personas o grupos de personas hacia territorios denominados como países de destino o tránsito reflejan dos patrones de comportamiento impulsados por diversas razones. El primer patrón es originado por cuestiones económicas individualizadas en relación con la búsqueda de empleos muy bien remunerados, así como la ocupación de espacios profesionales en el país receptor. Sin

embargo, a pesar de que en el contexto bajacaliforniano la llegada y el tránsito de grupos de personas de origen migrante no es para nada reciente, se continúa con la ausencia de reconocimiento como parte de su historicidad en la estructura de la comunidad. Esta ausencia se refleja y se origina desde la manifestación de problemas educativos tales como la omisión de materiales, por ejemplo, libros de texto, herramientas para los profesores como planes y programas de estudio contextualizados en torno a los aprendizajes esperados a alcanzar, así como la enseñanza del idioma español como segunda lengua. Y lo más importante, la ausencia persistente por parte del Sistema Educativo Estatal al permitir el acceso sin otorgar voz a esta población escolar migrante incorporada dentro de sus aulas educativas.

A partir de esta ausencia, la estrategia metodológica de la Teoría Fundamentada sirvió como un conducto para identificar, en primer lugar, el panorama relacionado con las problemáticas sociales y educativas experimentadas por la población infantil migrante no hispanohablante inscrita en las escuelas primarias de la ciudad de Mexicali. Por consiguiente, presupuso conceptualizar y definir una serie de situaciones, acciones y estrategias que ponen en práctica tanto profesores como el contexto escolar para lograr que la inclusión escolar se manifieste a través del proceso de adquisición del español como L2 en este alumnado migrante.

Los aportes de estas presuposiciones conceptuales dieron pauta a la construcción de una aproximación inductiva proveniente de la inmersión y el análisis de los datos. Los datos fueron el punto de partida para alcanzar la comprensión de este fenómeno trascendiendo a una teoría sustancial del mismo. La teoría sustancial de este objeto de estudio dio como resultado la cimentación de una serie de aspectos, acciones y estrategias de carácter inclusivo y pedagógicos que conducen a la visibilidad de este alumnado migrante desde las escuelas primarias y, al mismo tiempo, aportaría a considerar la reestructuración de políticas públicas y educativas del contexto bajacaliforniano para asignar presencia y reconocimiento desde la estructura social y educativa.

Por su parte, las limitantes experimentadas durante el proceso investigativo se originaron desde diversas perspectivas y en diferentes momentos. La principal de ellas corresponde a la contingencia sanitaria a causa del COVID 19 obligando a que las actividades escolares migraran de un modelo presencial a uno digital de forma abrupta. Esta implicación dificultó la implementación de la técnica de la observación directa a los alumnos migrantes no hispanohablantes en el ámbito escolar. De igual manera, las redes de comunicación entre el investigador y los participantes pasaron de sostenida y constante a ser intermitente. Esto limitó que las entrevistas fueran llevadas cara a cara y, a su vez, imposibilitara la observación de factores contextuales y corporales por parte de los entrevistados los cuales pudieron aportar de manera significativa a la aproximación inductiva del fenómeno.

Convendría abordar en futuras investigaciones hasta qué punto las políticas migratorias establecida para la atención de esta población migrante de origen extranjero se materializan en las prácticas educativas del contexto. Es decir, sí existe un precedente que protege y salvaguarda los derechos de los niños migrantes en aspectos educativos, precisar con profundidad hasta qué grado son implementadas. O, por el contrario, visibilizar la ausencia de estas, entre otras más.

REFERENCIAS

- Alonso, A. (2015). *Lingüística*. Ediciones Cátedra.
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 14(3), 109-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042006>
- Blanco, C. (2000). Las migraciones contemporáneas. *En Papers: revista de sociología*, 65, 91-193. <https://papers.uab.cat/article/view/v65-samper>
- Blanco, R. (2016). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* número y vol. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99815739003>
- Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE. Transactions on Information Theory*, IT-2, 113-124. <https://ieeexplore.ieee.org/document/1056813>
- Coronel, F. (2013). Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela. *Integra Educativa*, 6(1), 57-75. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000100004
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar! *Participación educativa* (18), 117-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4943105>
- Flórez, P. L. (2016). Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión. En I. E. Hernández (Ed.), *Voces de la inclusión interpelaciones y críticas a la idea de la "inclusión" escolar* (pp. 264-284). Editorial Praxis.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative reseach*. Editorial Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Heras, J. (13 de 09 de 2016). Casi 70 mil niños migrantes estudian en escuelas de BC. *La Jornada Baja California*. <https://jornadabc.mx/tijuana/13-09-2016/casi-70-mil-ninos-migrantes-estudian-en-escuelas-de-bc>
- Laguillo, P. y Laguillo, S. (2016). Proceso de adquisición de la lengua. Universidad de Granada.
- López, Y. (25 de junio de 2018). Concluirán estudios 53 mil niños foráneos. *El sol de Tijuana*. <https://www.elsoldetijuana.com.mx/local/concluiran-estudios-53-mil-ninos-foraneos-1789519.html>
- Lizárraga, A. R. (2019). Centroamericanos asentados en Mexicali, Baja California: estrategias de movilidad y espacios vividos. (Disertación doctoral). El colegio de la Frontera Norte, Tijuana.
- Moreno, F. (2013). Lingüística y migraciones hispánicas. *Lengua y migración*, 5(2), 67-89. <http://ym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=117>
- Sandoval, E. (1993). Migraciones e identidad: experiencias del exilio. Toluca: Facultad de Ciencias Políticas y Administración pública, Universidad Autónoma del Estado de México, p. 25.
- Secretaría de Educación del Gobierno de Baja California. (17 de Octubre de 2019). Coordinación del Programa Binacional de Educación Migrante. <https://www.educacionbc.edu.mx/index.php/probem/>
- Sistema Educativo Estatal de Baja California. (19 de agosto de 2019.) XXVIII REUNION BINACIONAL Programa Binacional de Educación Migrante. (PROBEM). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133286/yara.pdf>
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. CEAC, España.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton Century Crofts.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2019). Sobre migración. <https://www.iom.int/es>
- UNESCO. (2017). Inclusión en la educación. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Análisis de estilos y estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la producción oral

Analysis of Learning Styles and Strategies and the Development of Oral Production

Cecilia Itzayana Luna-Fleites¹ y María de Lourdes Luna-Alfaro²

¹Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (cecilia_itza@hotmail.com) y ²Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (lourdeslunalfaro@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Luna-Fleites, C. I. y Luna-Alfaro M. L. (2022). Análisis de estilos y estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la producción oral. *Educación y Ciencia*, 11(57), 94-106.

Recibido el 13 de octubre de 2021; aceptado el 15 de febrero de 2022; publicado el 8 de julio de 2022

Resumen

En el proceso de aprendizaje de un segundo idioma los alumnos utilizan diferentes estrategias, esto ligado al estilo de aprendizaje con el que cada alumno se identifique, con ello cada alumno mostrará diferentes resultados de éxito o no en cuanto a la producción oral del idioma se refiere. En el presente trabajo se describe la frecuencia con la que usan determinadas estrategias de aprendizaje y se analiza la relación entre el uso de estas con el desarrollo de la producción oral. La muestra consta de 41 estudiantes que cursan el nivel pre-intermedio de inglés de licenciatura en idiomas a los cuales se les aplicó un cuestionario centrado en analizar el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes y la frecuencia con la que usan cierto tipo estrategias determinando así el éxito o no de su desarrollo en la producción oral del idioma. La investigación se desarrolló con una metodología cuantitativa y los resultados indicaron que el estilo de aprendizaje predominante en la muestra es el estilo individual con 29.3% así como que no existe relación entre las horas de estudio y el éxito en el desarrollo de la habilidad oral del idioma.

Palabras clave: estilos de aprendizaje; estrategias de aprendizaje; producción oral; proceso de aprendizaje; éxito

Abstract

During the process of learning a second language, students use different strategies linked to the learning style with which each student identifies, so each student will obtain different results of success or not in terms of oral production of the language. This paper describes the frequency with which students use certain learning strategies and analyses the relationship between their use and the development of oral production. The sample consists of 41 students who attend the pre-intermediate level of Modern Languages to which a questionnaire was applied focused on analyzing the predominant learning style in the students and the frequency with which they use certain types of strategies, thus, determining the success or not of their development in the oral production of the language. The research was developed with a quantitative methodology and the results indicated that

the predominant learning style in the sample is the individual style with 29.3%, in addition to the fact that there is no relationship between the hours of study and the success in the development of oral skills.

Keywords: learning styles; learning strategies; oral production; learning process; success

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de segundas lenguas se ha convertido en los últimos años en un tema de importancia sobre todo si el segundo idioma es el inglés, ya que éste se ha posicionado como el idioma franco a nivel mundial, es además el idioma de los negocios, y tiene una gran influencia en el área científica, es por ello que, para un correcto aprendizaje de este es necesario que los alumnos reconozcan sus fortalezas y debilidades todo en pro de un óptimo desarrollo del mismo.

Es evidente que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo, tal como afirma Rodríguez (2019) el aprendizaje es un proceso único y específico en cada persona, y a la hora de aprender cada individuo sigue su propio ritmo individual y sus propias estrategias, es decir cada estudiante en el aula va adquirir de manera diferente y a veces hasta inconscientemente la información que su profesor le brinde, a ésta variedad de opciones que cada persona utiliza para aprender algo, podemos reconocerlo como el estilo de aprendizaje.

Para autores como Oxford (2001) los estilos de aprendizaje son los enfoques generales que los estudiantes usan para adquirir un nuevo idioma o para aprender cualquier otra materia, por otro lado para autores como Cabrera y Rabanal (2018) tanto las estrategias de aprendizaje como el uso de los estilos de aprendizaje constituyen valiosos factores para lograr buenos desempeños académicos, por su parte Ortega et al. (2019) concluyen que mantener estrategias de enseñanza tradicional, no vinculadas con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, supondrá una baja competitividad, poca capacidad y disposición a la actualización de su saber, así como escasas herramientas para la producción de proyectos, por ello es necesario que los profesores entiendan que en clases hay una gran diversidad de estudiantes, pero reconociendo los conocimientos y capacidades que cada uno posee.

En contraparte López-Baloy (2021) afirma que no se puede dividir a la población estudiantil en un conjunto de categorías como aprendices visuales y auditivos, en otras palabras, no hay que encasillar a las personas u ofrecerles solo una forma o estilo de aprendizaje, ya que todos somos capaces de aprender en diversos estilos. Y en efecto aunque resulta muy difícil encasillar a los aprendices en un solo estilo se ha encontrado la diversidad de utilización de estilos a partir de las experiencias de aprendizaje y estrategias utilizadas en los estudiantes.

Los estilos de aprendizaje y la frecuencia de estrategias usadas por el alumnado son el tema de discusión en este trabajo y es que de acuerdo con el plan de estudios 2010 de la licenciatura en idiomas de la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), se imparte un total de 7 niveles de inglés y en la presente investigación centraremos nuestra atención al nivel pre intermedio que corresponde al 4to semestre de esta licenciatura en la que se ha detectado, que la habilidad oral es la que más trabajo lleva desarrollar, los alumnos presentan deficiencias de cómo

organizar y estructurar el mensaje que desean dar, teniendo como resultados mensajes incoherentes y sin fluidez.

Los alumnos de una segunda lengua no solo deben aprender gramática o vocabulario, su principal objetivo debe ser comunicar en el idioma meta y, para eso, es imprescindible expresarse de manera correcta y fluida, algo que, para muchos estudiantes no es tarea fácil.

Es responsabilidad del profesor que el aula se convierta en un lugar donde la comunicación sea la base del aprendizaje, sin embargo, la realidad es que muchos maestros entienden y desarrollan sus clases como un proceso unidireccional pero no solo los estilos de aprendizaje son de gran relevancia y es que dependiendo el estilo con el que cada alumno se identifique empleará diferentes acciones o pasos específicos que los ayuden en su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, bajo esa premisa, esta investigación se hace las siguientes preguntas, cuáles son los estilos de aprendizaje que predominan en el aula de enseñanza de inglés y que estrategias son las más utilizadas por los alumnos, las respuestas a estas interrogantes son las que nos permitirán analizar la existencia o no de relación en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes, así como saber si existen otros factores implicados en el desarrollo de la habilidad comunicativa del idioma inglés.

Finalmente se espera que con este trabajo se puedan generar espacios de reflexión acerca de la forma en que los estudiantes aprenden idiomas desarrollando los estilos de aprendizaje y el uso frecuente de estrategias para el desarrollo de habilidad oral.

Justificación

La idea de este proyecto de investigación surge porque en la experiencia personal de la autora, durante sus clases notó que hay alumnos que no pueden entablar una conversación avanzada y en ocasiones reprueban sus exámenes o tienen una calificación muy baja en los exámenes orales.

González (2010) explica que la lengua comprende habilidades receptivas (escucha y lectura) y productivas (habla y escritura), se asume que estas últimas son generalmente más difíciles para los estudiantes y a su vez se deduce que la habilidad oral es más compleja debido a que durante las actividades comunicativas, el estudiante cuenta con un periodo muy corto para planear y organizar el mensaje antes de producirlo, esto a su vez se relaciona con problemas en la estructuración sintáctica debido a la primera lengua lo cual influye en el proceso de comunicación en clases de inglés y por lo tanto la fluidez al querer expresarse de manera oral en el idioma inglés.

La importancia de este trabajo radica en analizar las estrategias que los estudiantes emplean durante el aprendizaje del inglés y determinar si la utilización de éstas, está ligada al desarrollo de la habilidad oral, con ello se identificará el estilo de aprendizaje predominante en los alumnos de la muestra y se determinará si existe relación con el desarrollo de la habilidad oral.

Definición y clasificación de estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje pueden ser definidos como las características personales con las que a cada estudiante se le facilita la recopilación, la interpretación, la organización y el pensar sobre la nueva información que está adquiriendo.

Para autores como Keefe (1988) los estilos de aprendizaje son todos los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven de indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

De acuerdo a Pulido (s.f) “los estudiantes para receptor, ingresar la información e iniciar el proceso de aprendizaje pueden utilizar tres canales: el canal visual, el canal auditivo o el canal cinético. En general, los tres canales pueden ser utilizados para receptor la información” (p. 63)

Sin embargo, existe la posibilidad de utilizar uno de los sentidos con más frecuencia que los otros. Por esta razón es que se hablará de estilo predominante. El alumno puede también, utilizar dos o tres canales en forma indistinta o al mismo tiempo, para captar la información, en ese caso se hablará de alumnos con estilo combinado o individual

Dentro de la etapa inicial del aprendizaje de receptor e ingresar la información y atendiendo a cómo utilizan los alumnos sus sentidos para aprender, Pulido (s.f.), “propone diferenciar los siguientes estilos de aprendizaje: predominante visual, predominante auditivo, predominante cinético, combinado visual-auditivo, combinado visual-cinético, combinado auditivo-cinético, combinado visual-auditivo-cinético.” (p.64)

Sin duda, aunque la idea de estilo de aprendizaje viene de la psicología funge como una guía estable de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden al entorno de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje no sólo son definiciones, sino que dependen de la situación de aprendizaje y los métodos pedagógicos utilizados.

Al conocer la manera en que los estudiantes mejor asimilan la información los resultados serán favorecedores para ambas partes pues el balance entre estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza estimulará al estudiante a la participación y colaboración en clases, haciendo que el proceso sea más significativo y efectivo para ambas partes.

Estrategias de aprendizaje y su clasificación

Anderson (2005) plantea que los estudiantes de una lengua extranjera más perceptivos son aquellos que están conscientes de las estrategias apropiadas y las usan para aprender y entablar comunicación en esa lengua. Las estrategias son acciones conscientes que los estudiantes ocupan para mejorar su aprendizaje. Dado que las estrategias son conscientes, se posibilita una participación activa del estudiante en su selección y uso. Las estrategias no son una acción aislada, sino un proceso en el que se orquesta más de una acción con el fin de lograr una tarea de aprendizaje.

Conocer qué son las estrategias de aprendizaje y cómo su uso nos puede ayudar a adquirir conocimiento, es primordial y nos permite sacar lo mejor de nuestras horas de estudio.

Dentro de los autores más representativos existe una amplia coincidencia entre los elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje y su clasificación, destacando tres grandes clases de estrategias: cognitivas, metacognitivas y manejo de recursos (Valle et al., 1999)

Por su parte Oxford (2001) ha clasificado en seis categorías principales a las estrategias de aprendizaje: estrategias cognoscitivas, estrategias metacognitivas, estrategias de memorización, estrategias compensatorias, estrategias afectivas y estrategias sociales.

El instrumento utilizado para la obtención de resultados en la presente investigación se basó en la clasificación de estrategias elaborada por Rebecca Oxford.

Producción oral

El inglés es el idioma de comunicación internacional y el propósito principal que se espera obtener en el proceso de aprendizaje de este o cualquier idioma es poder comunicarlo en cualquiera de las competencias comunicativas, sin embargo, de las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) que supone aprender un nuevo idioma, la producción oral de manera eficiente y fluida representa un verdadero reto, “porque los hablantes tienen que producir oraciones en el calor del momento” (Snirivas, 2019, p. 5).

Tal como afirman Forero y García (2019) la producción oral se caracteriza por ser una habilidad compleja ya que además de la fluidez hay que considerar expresiones gestuales, inmediatez del contexto socio-cultural y la negociación de significados con el interlocutor, demostrando así el dominio sobre la lengua en gramática, vocabulario y pronunciación.

Para desarrollar la expresión oral es necesario que se estimulen ciertos indicadores como lo son: la fluidez verbal que tal como afirma Butman et al. (2000) no es más que la capacidad de producir un habla espontáneamente fluida, sin excesivas pausas ni falla en la búsqueda de palabras, otro importante indicador es la fluidez fonológica es decir que el hablante pueda utilizar en su discurso una sucesión de palabras que empiecen con el mismo fonema sin que se evidencie dificultad en la articulación o pronunciación. Por ende, para reconocer con certeza que el alumnado domina este elemento se debe evaluar la vocalización en cada una de las palabras emitidas (Guamán, 2020).

Finalmente otro indicador importante es la fluidez semántica (FVS) que de acuerdo a Chávez et al. (2015) se define se define como:

La capacidad para generar palabras siguiendo una consigna y se considera una tarea cognoscitivamente compleja, pues se sabe que precisa no solo de la intervención de procesos lingüísticos, sino también memoria de trabajo, y memoria semántica y ejecutivos (iniciación, atención sostenida, estrategia de búsqueda y flexibilidad cognitiva (p. 190)

Definitivamente, la producción oral del idioma inglés es una habilidad que permite que las personas se comuniquen entre sí, aunque deben considerar todos los aspectos que abarca una lengua para que el mensaje transmitido sea entendible y preciso en todo momento.

Estrategias que promueven el desarrollo de la habilidad oral

Tal como expresa Kremers (2000) “una de las cosas más importantes de la conversación parece ser mantener el desarrollo del contenido y de la dinámica del diálogo” (p.467), partiendo de esto, podemos decir que durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua no hay nada más fascinante que poder entender y darse a entender con otras personas a través de la comunicación oral y para que esta se lleve a cabo de manera dinámica, durante el proceso de aprendizaje se pueden llevar a la práctica estrategias que permitan al alumno ir mejorando y desarrollando la habilidad oral.

De acuerdo con la clasificación de estrategias de Cohen y Oxford (1992) las estrategias directas son las que permiten que el aprendiz haga uso de la lengua que aprende a través de los procesos de memoria, cognitivos y compensatorios.

Dentro de las estrategias de memoria, que son aquellas que se especializan en el recuerdo de lo aprendido a través de herramientas visuales o auditivas, ésta engloba acciones como crear asociaciones ya sea de sonidos o conceptos, hacer listados de palabras nuevas ampliando así el vocabulario, hacer rimas o dibujos referente a lo aprendido, siendo opciones beneficiosas de estrategias para el desarrollo de las habilidad oral.

Las estrategias cognitivas son las que más elevan las posibilidades de mejora de la habilidad oral, ya que llevan a la utilización de lo aprendido y para ello se pueden realizar actividades de práctica, como escribir y repetir expresiones nuevas, imitar acentos, practicar sonidos, ver programas de televisión, buscar similitudes entre palabras, utilizar expresiones idiomáticas, iniciar conversaciones, etc.

Por otro lado las estrategias compensatorias, preparan a los estudiantes para que a pesar de las limitaciones que puedan presentar usen de manera correcta lo aprendido. Las estrategias de compensación incluyen hacer uso de acciones como la suposición / adivinación del significado, uso de mímica y gestos, buscando así formas alternativas para expresar las ideas y hacer uso de sinónimos.

MÉTODO

El interés por conocer si existe una relación entre los estilos y las estrategias de aprendizaje y si estas afectan el desarrollo de la producción oral nos llevó a realizar una investigación en la que abordamos los diferentes estilos de aprendizaje que diversos autores han reconocido, así como las estrategias que los estudiantes han utilizado a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Esta investigación tiene un alcance descriptivo ya que se determinó el uso de las estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la producción oral del idioma.

La investigación fue realizada en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Los sujetos de estudio que participaron en la investigación son alumnos del cuarto semestre de la licenciatura, son alumnos regulares y por ende se encuentran cursando el cuarto nivel de inglés (pre-intermedio).

Enfoque

Para dar respuestas a nuestras preguntas de investigación y por el enfoque cuantitativo al que se orienta la investigación se llevó a cabo un cuestionario que se basó en el inventario estandarizado desarrollado por Rebecca Oxford denominado Strategy Inventory for Language Learning (SILL) a partir del cual se realizaron adecuaciones para contextualizar en los sujetos de estudio; dichas adecuaciones fueron revisadas por dos profesores expertos en el área de enseñanza de lenguas e investigación y formación docente.

Instrumento

El cuestionario aplicado cuenta con 58 reactivos agrupados en tres bloques: en el primer bloque se cuestiona a los alumnos las horas que dedican al estudio semanal del idioma inglés (fuera de clase), la pregunta de este bloque es de opción múltiple teniendo los estudiantes tres opciones: Opción 1: de 1 a 2 horas, Opción 2: de 2 a 4 horas, Opción 3: Mas de 4 horas

El bloque dos cuestiona a los alumnos acerca del estilo de aprendizaje con el que ellos se identifican, para ello se les brindó seis opciones en las que se describen las características pertinentes de cada estilo de tal manera que podían seleccionar el estilo de aprendizaje con el que mejor se identifican.

El bloque tres es el más extenso teniendo 56 reactivos ya que en este bloque los reactivos se desglosan por tipos de estrategias (cognitivas, memorización, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales) los reactivos son de opción múltiple con una escala tipo Likert que nos indica la frecuencia de utilización de las estrategias descritas (diferentes acciones, comportamientos o pasos) que entran dentro de la categoría de los diferentes tipos de estrategias ya antes mencionadas. Los valores de respuesta en estos reactivos iban del 1 al 3. En esta escala, el indicador 1 señala “nunca o casi nunca” mientras que el indicador 2 señala “lo hago a veces” y el indicador 3 señala “lo hago siempre o casi siempre”. A partir del reactivo número 39 hasta el 58, el bloque tres cuestionaba a los alumnos con enunciados en el que de acuerdo a su experiencia y conocimiento debían responder Si o No.

Participantes

Los sujetos de estudios de la investigación fueron seleccionados de manera que dieran representatividad a la investigación, es decir que se tomó una muestra de la población ya que como Hernández-Sampieri et al.(2014), menciona, “la muestra es un subgrupo de la población o universo” (p. 171) y para la investigación solo se seleccionó a un grupo de inglés pre-intermedio, esto no fue intencional pero debido a las circunstancias en las que nos encontramos por la pandemia fue complicado contactar a más grupos.

El grupo seleccionado cuenta con 41 alumnos con un rango de edad de 21 a 26 años, de ellos 23 sujetos eran mujeres y 18 eran hombres, todos los alumnos eran hasta la aplicación del cuestionario alumnos regulares (al menos en la materia de inglés) es decir no habían reprobado esa materia por lo que estaban cursando el nivel correspondiente al cuarto semestre (inglés pre intermedio). Para la recolección de los datos se contó con la autorización del maestro del grupo y se les pidió a los alumnos ser partícipe de la investigación así pues los estudiantes respondieron el cuestionario elaborado en Google Forms y a continuación se describen sus respuestas, las cuales fueron agrupadas de acuerdo a los bloques ya descritos anteriormente.

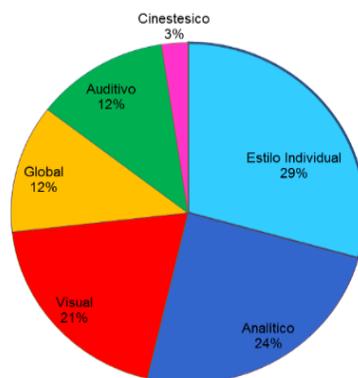
RESULTADOS

Primeramente se pudo identificar que el 51.21% de los sujetos, es decir 21 alumnos de la muestra dedica muy pocas horas al estudio del inglés fuera de clase (de una a dos horas), solo 7 alumnos que representan un 17.07% del total dedican más de cuatro horas y el 31.70% (13 alumnos) dedican de dos a cuatro horas, esto podría suponer una relación entre el éxito que tienen los estudiantes en la producción oral ya que quedarse solo con lo aprendido en clases en ocasiones no es suficiente.

Los sujetos al ser cuestionados acerca de que con que estilo de aprendizaje se identifican, la gran mayoría respondió que se identifican con un estilo individual es decir los sujetos tienden a mezclar diferentes estilos creando uno propio. Solo el 24% (10 alumnos)

de la muestra se considera analítico y de entre las características principales de un estudiante analítico está analizar y practicar la pronunciación.

Figura 1.
Estilos de aprendizaje



Conocer los estilos favoritos de aprendizaje que emplean los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera nos permite saber cómo los individuos aprenden y cómo sus preferencias por determinados tipos de procesos de pensamiento afectan sus conductas de aprendizaje.

Los resultados que arrojó el tercer bloque son igual de suma importancia ya que a partir de aquí se fueron desglosando las estrategias que utiliza cada estudiante para aprender de manera significativa. En este bloque (a partir de la pregunta 3 a la 40) se midió la frecuencia con la que utilizan los sujetos cada estrategia relacionada con la memoria, así como estrategias cognitivas, estrategias de compensación, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales. En este punto los alumnos seleccionaron 38 ítems.

- Del ítem 3 al 10 estrategias de memorización
- Del ítem 11 al 20 estrategias cognitivas
- Del ítem 21 al 24 estrategias de compensación
- Del ítem 25 al 29 estrategias metacognitivas
- Del ítem 30 al 33 estrategias afectivas
- Del ítem 34 al 40 estrategias sociales

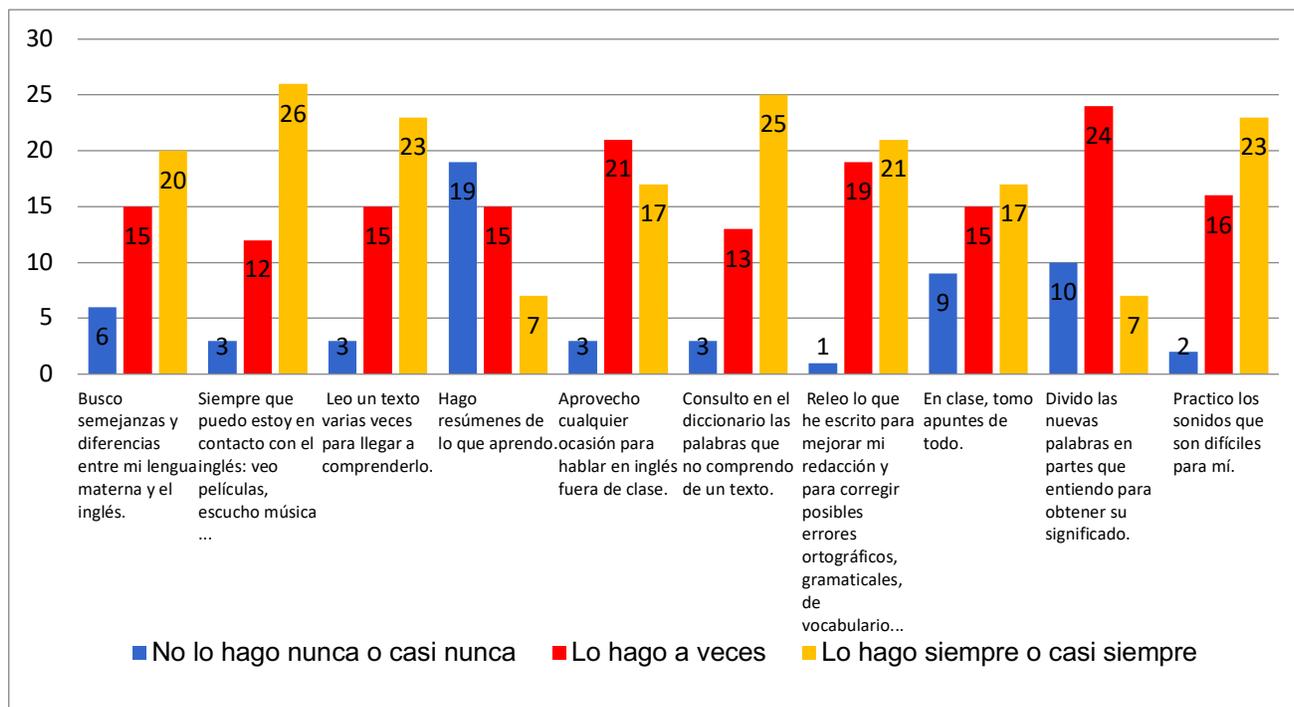
Para la calificación de estos ítems se calificó de acuerdo a la siguiente escala:

- No lo hago nunca
- Lo hago a veces
- Lo hago siempre o casi siempre

De manera general de todas las estrategias proporcionadas para las pertenecientes a memorización solo utilizan con una frecuencia de siempre o casi siempre 31.7% de éstas y si de estas estrategias seleccionamos aquellas enfocadas a la producción oral como lo es “repito o escribo muchas veces la palabra” y “asocio el sonido de la palabra con el sonido de

una familiar” solo 17 alumnos realizan siempre o casi siempre la primera estrategia, mientras que para la segunda estrategia la opción más frecuente fue “lo hago a veces” con 20 alumnos.

Figura 2.
Estrategias utilizadas en el proceso de aprendizaje (cognitivas)



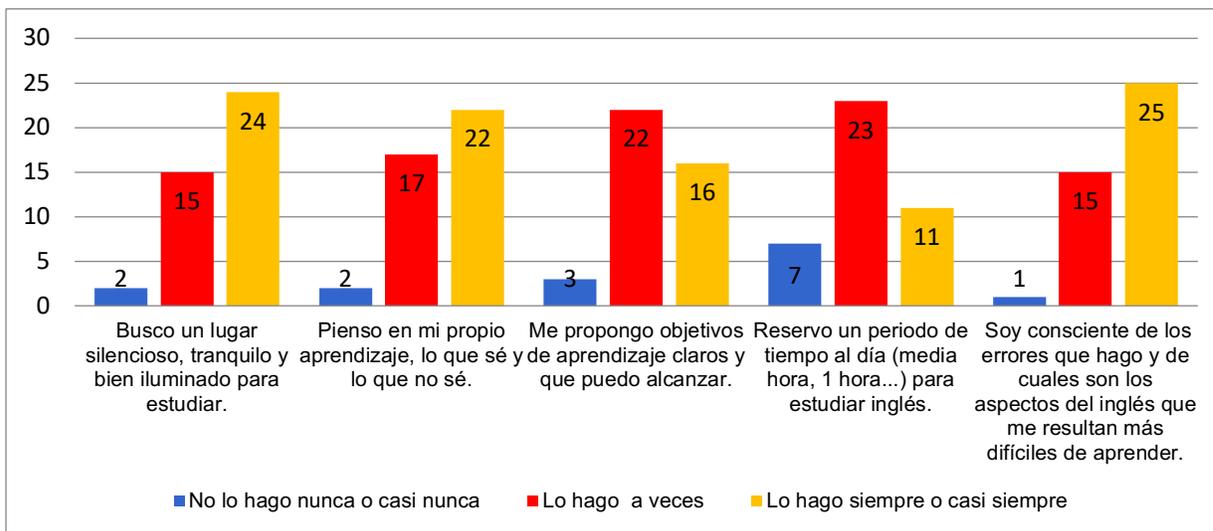
Dentro de las estrategias cognitivas se encontraba “aprovecho cualquier ocasión para hablar en inglés fuera de clase”, de éstas la opción con más frecuencia fue “lo hago a veces” ya que 21 alumnos afirmaron utilizarla, mientras que 17 alumnos afirmaron hacerla siempre o casi siempre, estos resultados son sobresalientes ya que significa que los estudiantes si utilizan el idioma fuera del aula lo que podría traducirse en un aprendizaje de mayor éxito al poner en práctica lo aprendido en clase y conocer el idioma de manera informal enriqueciendo así su aprendizaje y poniendo en práctica la habilidad oral.

También se percibió que dentro de esta división de estrategias los alumnos si se preocupan por “practicar los sonidos que les resulten difíciles” ya que 23 alumnos afirmaron que llevan a cabo esta estrategia siempre o casi siempre.

Dentro de las estrategias compensatorias 24 alumnos utilizan esta estrategia siempre o casi siempre: prefieren pedir ayuda a un compañero o profesor cuando no recuerdan una palabra, Es importante recalcar que pedir ayuda cuando se desconoce algo es mucho mejor que quedarse con la duda ya que en ocasiones hay alumnos que por miedo o pena guardan sus interrogantes y dan por asentado el tema cuando en el fondo no han comprendido nada.

La estrategia que menos utilizan los sujetos es intentar adivinar el significado de una palabra por medio del contexto, esta frecuencia está en el margen de lo correcto ya que no es acertado intentar adivinar porque en inglés una palabra puede tener muchas connotaciones.

Figura 3
Estrategias utilizadas en el proceso de aprendizaje (metacognitivas)



Reservar un periodo de tiempo para estudiar inglés va de la mano con los resultados obtenidos en la pregunta del primer bloque, solo un total de 11 alumnos ponen en práctica esta estrategia siempre o casi siempre, 7 alumnos afirmaron que ellos no la realizan nunca o casi nunca y 23 dijeron que ellos solo a veces la practican.

Un dato muy importante que da a conocer este apartado es el hecho de que 25 sujetos son conscientes con una frecuencia positiva de los errores que comenten así como los aspectos que les resultan más difíciles de aprender ya que al reconocer sus defectos pueden realizar acciones que los ayuden a ser mejores, quizás aquí la interrogante que puede surgir es si los sujetos realizan acciones en pro de mejorar o cambiar esos errores

Los resultados en cuanto a estrategias afectivas se refiere están muy relacionados sobre todo porque los estudiantes seleccionaron con un mínimo de diferencia (la opción lo hago siempre o casi siempre) que aunque sientan cierta ansiedad al utilizar el inglés procuran relajarse (16 alumnos) y a su vez 19 alumnos aplican como estrategia dejar el temor a hablar en inglés y aprovechar las oportunidades que en clases se presentan.

Los datos recabados al final del bloque son de mucha importancia también, para empezar, nos damos cuenta que los sujetos presentan situaciones que no deberían tener como lo es “traducir del español a inglés” esta acción es muy frecuente en los alumnos y muchas veces los lleva a cometer errores mayores al querer expresarse.

Los resultados aquí mostrados reafirman al igual que en la pregunta del segundo bloque (con que estilo de aprendizaje se identifican) que los alumnos encuentran su mejor vía de aprendizaje, previamente mencionan que preferían un estilo de aprendizaje individual, es decir que pueden llegar a combinar varios estilos creando uno propio dependiendo el contexto o el momento de trabajo.

29 alumnos mencionan que ellos si saben utilizar estrategias de producción oral como pedir a alguien que repita lo que ha dicho y 33 estudiantes seleccionaron que si son autónomos pero al mismo tiempo saben trabajar en equipo.

Sin duda alguna toda la información recabada en esta investigación ha dejado información precisa de considerar. Al ser procesados y analizados los datos podemos afirmar que, aunque el estilo de aprendizaje predominante en este grupo de alumnos es individual y seguidamente el estilo analítico, si influyen como factores determinantes en el tipo de estrategias que los alumnos utilizan con mayor frecuencia en su proceso de aprendizaje, sin embargo cuando se habla del desarrollo de la habilidad oral los datos recabados demuestran que aunque no usan al 100% las estrategias relacionadas al desarrollo y mejora de la habilidad oral los alumnos al responder los enunciados finales del cuestionario demuestran que si se consideran capaces de entablar conversación en el idioma a pesar de sus miedos también se pudo registrar que la interferencia de la lengua materna y el intentar traducir de la L1 a la L2 muchas veces los lleva a cometer errores sintácticos cuando entablan conversación por lo que el mensaje puede ser confuso e incoherente.

DISCUSIÓN

La importancia de conocer los estilos de aprendizaje empleados por los alumnos permite conocer como aprenden y como estas inclinaciones afectan sus conductas de aprendizaje.

Como señala Castro y Guzmán (2005) “los estilos de aprendizaje son constructos que todos tenemos los cuales afectan la forma de aprender y de enseñar, por ello es necesario tomarlos en cuenta al momento de planificar, ejecutar y evaluar las clases” (p.99).

Es necesario recalcar que los alumnos de la licenciatura se caracterizan por ser alumnos con un estilo de aprendizaje individual, es decir son alumnos que durante su proceso de aprendizaje suelen mezclar las características de diferentes estilos de aprendizajes creando uno personalizado ya que de acuerdo a Hernández (2019) nuestra manera de aprender es dinámica, flexible y se puede adaptar por lo que las preferencias en estilos de aprendizaje tienden a cambiar con el tiempo y según la tarea.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación se encontró que no existe relación entre las horas que se dedica al estudio del idioma fuera de clase ya que, aunque solo el 17% de los encuestados le dedica más de 4 horas al estudio del idioma fuera del aula, 63% de los alumnos ven películas y escuchan música en inglés en su tiempo libre por lo que ésta es otra manera de estar en contacto con el idioma.

En cuanto a la valoración de las estrategias de aprendizaje utilizadas y su relación con la habilidad oral podemos afirmar que si existe una relación entre estos factores, ya que basado en los resultados de las experiencias de los alumnos, ellos tienden a cometer errores como traducir del idioma madre al idioma meta lo que supone un grave problema al querer expresarse debido a que muchas veces se cometen errores de sintaxis o de cohesión aunado a esto solo el 26% de los alumnos se atreve a preguntar directamente al profesor cuando ha quedado dudas mientras que la gran mayoría prefiere preguntarle a su compañero obteniendo respuestas casi siempre en español.

CONCLUSIONES

En conclusión, se reconoce que el estilo de aprendizaje que predomina en la clase es el estilo individual, así mismo se pudo identificar que las estrategias de aprendizaje utilizadas

por los alumnos, sí están relacionadas con el desarrollo de la habilidad oral, ya que las estrategias son esas acciones que están para mejorar y facilitar el aprendizaje de los alumnos, sin embargo si ellos no las ponen en práctica difícilmente podrán tener un desarrollo adecuado de la producción oral. Por otro lado, las horas dedicadas al estudio del idioma no son un factor que intervenga en el desarrollo de la habilidad oral en este estudio.

Entre los hallazgos de esta investigación es que los alumnos tienden a traducir (español-inglés) y mientras ellos no abandonen esta estrategia no podrán mantener una conversación fluida en el idioma extranjero, además otra estrategia que no les permite avanzar es que dedican mucho tiempo al estudio de la gramática del idioma y aunque si es importante, al estar en una conversación tardan en interactuar porque internamente están construyendo las oraciones, por ello es necesario que maestros y alumnos reconsideren todos aquellos factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje ya que de esta manera los resultados serán más favorecedores.

En este trabajo se deja información de mucha utilidad respecto a la relación entre las estrategias de aprendizaje y la producción oral de los estudiantes de la licenciatura en idiomas, el cual puede ser un parteaguas para el desarrollo de investigaciones futuras profundizando así aquellas limitaciones presentes en este trabajo.

REFERENCIAS

- Anderson, N. J. (2005). Estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Káñina*, 19(1). <https://www.redalyc.org/pdf/442/44248775012.pdf>
- Butman, J., Allegri, R., Harris, P. y Drake, M. (2000). Fluencia verbal en español datos normativos en Argentina. *Medicina Buenos Aires*, 60(5). <http://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol60-00/5-1/fluencia.htm#:~:text=La%20fluencia%20verbal%20es%20la,en%20la%20b%C3%BAsqueda%20de%20palabras>.
- Cabrera, F. y Rabanal, R. (2018). Relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación superior, 2016. Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto (ALICIA). <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/397>
- Castro, S. y Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de investigación*, (58), 83-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140372005>
- Chávez, M., Agudelo, R., Acosta, I., García, N., Rojas, G. y Sosa, A. L. (2015). Fluidez verbal-semántica en adultos mayores mexicanos: valores normativos. *Elsevier-Neurología*, 30(4), 189-194 <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0213485313002995?token=21333B7DFCC2A42C30216E715A93008CC5576E291369ACB35308ADCBB07AF8E4F9682FA2F209D00AC463630F523FFB82&originRegion=us-east-1&originCreation=20220308091304>
- Cohen, A. D. y Oxford, R. (1992). Language learning strategies: crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, 3(1-2), 1-35. https://www.academia.edu/27574619/Language_Learning_Strategies_Crucial_Issues_of_Concept_and_Classification
- Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera. (2005). *Revista Káñina*, 19 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44248775012>
- Forero, S. y Garcia, D. (2019). Desarrollo de la Producción Oral en Inglés en los estudiantes del ciclo 3B de la jornada nocturna de la I.E.D República de Colombia. Repositorio Institucional Unilibre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/17761>
- Gonzalez, D. (2010). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5855>

- Guamán, S. (2020). El método comunicativo en la producción oral del idioma inglés. Repositorio Digital. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22821>
- Hernández, V. (2019). El mito sobre los estilos de aprendizaje. Comunidad eLearning Masters | edX. <http://elearningmasters.galileo.edu/2017/11/21/el-mito-sobre-los-estilos-de-aprendizaje/>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kremers, M. (2000). *El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral*. Narcis. <https://dare.uva.nl/search?identificer=2f218e60-244c-4ef3-8104-e966daad8c38>
- López-Baloy, V. M. (2021). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de inglés de acuerdo al género. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 5(1), 50-65. https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis_cognita/article/view/1982
- Ortega, E., Casanova, I., Paredes, I., y Canquíz, L. (2019). Estilos de aprendizaje: estrategias de enseñanza en LUZ. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(3), 710-730. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/3182>
- Oxford, R. (2001). Language learning styles and strategies: An overview. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview
- Pulido, M. (s. f.). *Estilos de aprendizaje y metodología de enseñanza adecuados para mejorar el proceso educativo*. Editorial Unca. <http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/DIGITESIS/Tesis%20shirley%20pulido/pdf/13-CAPITULO%206.pdf>
- Rodríguez, C. (2019). Estilos de Aprendizaje: Las Diferentes formas de aprendizaje. Portal educativo: Educa y Aprende. <https://educayaprende.com/los-estilos-de-aprendizaje-las-diferentes-maneras-de-aprender/#:%7E:text=El%20aprendizaje%20es%20un%20proceso,y%20personales%20de%20cada%20un%20>
- Srinivas, R. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. Researchgate. <https://www.researchgate.net/search.Search.html?type=researcher&query=THE%20IMPORTANCE%20OF%20SPEAKING%20SKILLS%20IN%20ENGLISH%20CLASSROOMS>
- Valle, A., Barca, A., González, R. y Nuñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de psicología*, 31(3), 425-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La experiencia laboral: influencia en el talento humano durante la formación profesional. Una revisión sistemática

The work experience: influence on human talent for professional development.
A systematic Review

María Dolores Olán- Sánchez¹ y José Félix García-Rodríguez²

¹ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (212b42004@alumno.ujat.mx) y ² Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (jfr55@hotmail.com)

Cómo citar este artículo:

Olán-Sánchez, M. y García-Rodríguez, J. (2022). La experiencia laboral: influencia en el talento humano durante la formación profesional. Una revisión sistemática. *Educación y ciencia*, 11(57), 107-120.

Recibido el 14 de enero de 2022; aceptado el 17 de abril de 2022; publicado el 8 de julio de 2022

Resumen

Cuando se invierte en la formación del capital humano se obtiene un doble beneficio, la empresa logra contar con personal capacitado que atienda sus necesidades, adquiriendo mayor responsabilidad y compromiso con la situación del empleo, y el trabajador por su parte, acrecienta su capital intelectual, así como sus habilidades específicas. Con la finalidad de conocer el impacto que tiene la experiencia laboral en la formación profesional del talento humano, se realizó esta revisión sistemática de la literatura con base en la metodología de Kitchenham (2004). La delimitación temporal comprende del año 2014 al 2021; el recorrido se hizo por las siguientes bases de datos: Business Source-Completed, Dialnet, Iresie-UNAM, Open Journal System, Redalyc, Scielo, Science Direct, Springer, Proquest. Como resultado, se encontró un total de 49 artículos que contienen las variables del tema. Los textos revisados indican un efecto positivo en la formación del capital humano, el contar con la experiencia laboral antes de concluir la preparación profesional.

Palabras claves: formación profesional; experiencia laboral; capital humano; empleabilidad

Abstract

When investing in human capital training, the company gets double benefit, the company can count on trained people to face its needs, acquiring greater responsibility and commitment to the employment situation, and the worker on the other hand increases his intellectual capital as well as his specific skills. To know the impact of the work experience acquired in the professional training of human talent, this systematic review of the literature was carried out based on Kitchenham's methodology (2004).

The temporal delimitation covers the year 2014 to 2021; the revision was made through the following databases: Business Source-Completed, Dialnet, Iresie-UNAM, Open Journal System, Redalyc, Scielo, Science Direct, Springer, Proquest. As a result, it was found a total of 49 articles containing the variables of the topic studied. Most of the texts reviewed indicate a positive effect on human capital formation of having work experience before concluding professional training.

Keywords: professional training; work experience; human capital; employability

La realidad está en constantes cambios, el conocimiento también. Esta dinámica ha permitido que la civilización avance, por lo tanto, es importante reconocer a la realidad como el territorio para avanzar en el conocimiento científico. Es por ello, que las políticas educativas consideran importante revisar frecuentemente los contenidos educativos, con miras a integrar un plan de estudios que atienda los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la formación profesional ante la demanda de un entorno dinámico y cambiante. Dichos contenidos deben estructurarse bajo principios, leyes, teorías, métodos, procedimientos, entre otros, que al integrarse en un plan de estudios configuran un perfil profesional idóneo que responde a un entorno local, nacional e internacional. La temática que se aborda en este artículo es sobre la formación profesional dual como experiencia laboral, su impacto en la formación del talento humano. El objetivo de este estudio fue, revisar la literatura existente que explique la influencia que tiene en el talento humano la experiencia laboral adquirida durante su formación profesional al estar en una educación dual, para entender, como la experiencia profesional que se adquiere durante el proceso formativo es un valor agregado que el futuro profesionista puede capitalizar.

La problemática

El problema que se plantea en este estudio está relacionado con las expectativas creadas sobre los beneficios per se que la formación dual crea en los estudiantes universitarios. Los jóvenes que ingresan a las universidades lo hacen con la expectativa de tener un empleo en un futuro cercano (Zamora-Torres et al, 2020). Sin duda la inserción laboral está vinculada con la formación profesional, pero en la mayoría de las veces las barreras con las que se enfrentan los egresados es la falta de experiencia solicitada y altamente valorada por los empleadores; la competencia entre pares en zonas donde la oferta de trabajo es escasa; la falta de recursos económico o tecnológicos para emprender.

El Tecnológico Nacional de México (TecNM) en nuestro país considera en su filosofía organizacional, ofrecer una práctica educativa innovadora y empresarial (TecNM, 2015). La idea, es ofrecer a los estudiantes un servicio educativo que los haga responsables de su proceso formativo y a su vez, que tengan noción del ambiente en donde en un futuro van a incursionar laboralmente hablando. Paralelamente se cuenta con una estrategia que permite a los estudiantes vincularse con el sector empresarial a partir de proyectos reales, y se le denomina Modelo de Educación Dual (MED). Su objetivo es la formación de profesionistas competentes, que tenga una experiencia de aprendizaje práctico, reconociendo que el conocimiento se construye desde cualquier espacio, solo si se disponen de los recursos, físico, humanos, intelectuales y materiales para adentrarse a esa forma de aprender (TecNM, 2015). La diversidad conceptual y el enfoque que tiene el término de competencia es diverso y variado. No es la intención agotar el tema en estas líneas, pero si mencionar que hay punto donde se converge, y es la consideración de las competencias como la capacidad para solucionar problemas movilizando recursos intelectuales que posee la persona y los cuales obtuvo mediante su proceso formativo. En el discurso, el modelo educativo dual, contempla una serie de estrategias que, sin lugar a duda, fueron diseñadas con intenciones favorables, pero que, aplicada en escenarios reales, convendría conocer su impacto en la formación de los estudiantes. Cabe precisar que la estrategia MED, se inserta dentro del modelo educativo centrado en el aprendizaje con enfoque en competencias, que actualmente está

implementado en el sistema de los tecnológicos del país; ambos modelos son aliados para dar respuesta a las prácticas profesionales emergentes del cambiante mercado laboral (Torres-López, 2018).

El impulso a las competencias laborales se da en Inglaterra, fueron los empresarios quienes preocupados por mejorar la calidad de la producción se ocuparon de mejorar las condiciones de sus sistemas productivos. De la misma manera países como Estados Unidos y Alemania quienes se han caracterizado por mantenerse en un esquema de competitividad mundial. En 1987 Australia inicia programas de formación con enfoque en competencias a raíz de las demandas que los sindicatos hacen respecto a la capacitación (Gamino et al. 2016).

A partir de esto, se considera relevante revisar y analizar los hallazgos de las investigaciones empíricas que sobre el tema que se han publicado a través de artículos científicos, haciendo una revisión sistemática de la literatura generada sobre el tema en los últimos años. El propósito del proyecto de búsqueda de la literatura se plantea en la siguiente pregunta: ¿Qué influencia tiene la experiencia laboral que se adquiere mediante el modelo de educación dual en la formación profesional del talento humano?

Estado del conocimiento de la experiencia laboral

Algunos aspectos destacables lo mencionan Moreno (2021) cuando señala que el beneficio al realizar la vinculación de los contenidos teórico-práctico en contextos reales es que: “permiten obtener conocimientos relacionados con el ámbito profesional propio de la respectiva titulación” (p. 190). Lo que es valorado por los estudiantes, ya que lo consideran una actividad que complementa su formación profesional aunado a los aprendizajes logrados en la escuela (Maturo, 2017). Lo que potencia contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a nivel laboral formativo (Tolino Fernández-Henarejos, 2015). Sin dejar de lado que, hay un valor agregado, ya que la estadía en la empresa agrega herramientas sociales y técnicas que son claves para la incorporación con éxito al empleo (Ruiz Larraguivel, 2014). En lo que respecta a la empresa, perciben que los estudiantes tienden a desarrollar mejoras en su capacidad de adaptación; puntualidad; responsabilidad y autonomía (Olmos-Rueda et al., 2017). Desde la perspectiva económica se rescata la conclusión de Zamora-Torres, et al (2020) al encontrar una “incidencia positiva del Modelo Mexicano de Formación Dual hacia la disminución de la tasa de desempleo de los jóvenes entre 18 y 29 años con educación media superior y superior” (p.63). En el apartado de resultados y discusión, se localizan los resultados de otras investigaciones, que aportan variables igualmente valiosas para el conocimiento del tema de formación dual.

METODOLOGÍA

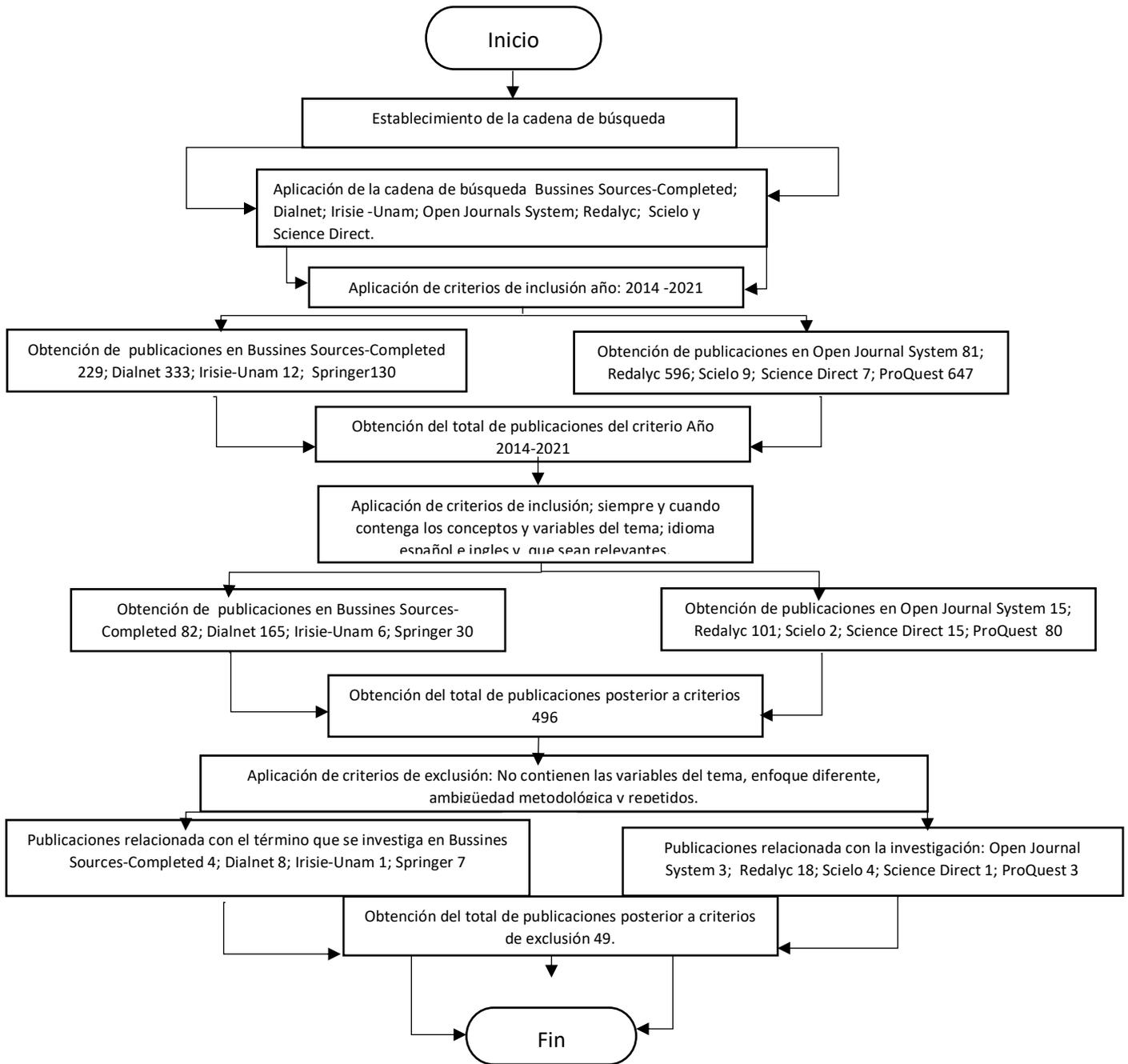
Para la elaboración de la revisión sistemática de la literatura se consideró el procedimiento sugerido por Kitchenham (2004). Este método consiste en planear, revisar e informar; estas fases se explican en este artículo. En la fase de planeación, se realizó la delimitación conceptual, mediante la identificación de los tesauros que, en términos de operación lógica, se ubican dentro del campo semántico del tema a tratar. Para su estudio los conceptos se clasificaron en individuales y combinados. Los primeros son: empleabilidad, vinculación, capital humano, formación profesional, inserción laboral, educación técnica, movilidad social; y los combinados son: educación superior tecnológica, formación y empleo.

Con la finalidad de garantizar la calidad de los estudios primarios se establecieron los siguientes criterios de selección de la literatura. De inclusión: artículos que contenga los conceptos y variables relacionados con el tema, tales como experiencia laboral durante la formación profesional, inserción laboral, impacto de ambiente de aprendizaje académico laboral, privilegiándose los idiomas de español e inglés. Por su parte, los de exclusión son: revistas y publicaciones que no contengan los conceptos y variables aun cuando sea el mismo tema; artículos con ambigüedad metodológica, es decir, que no incluye datos precisos que permitan comprender los resultados de la investigación, finalmente, los artículos repetidos en las diferentes bases de datos. Inicialmente la estrategia de búsqueda de la literatura se orientó a las bases de datos siguientes: Business Source-Completed, Dialnet, Iresie-UNAM, Open Journal System, Redalyc, Scielo y Science Direct, Springer, Proquest.

Para llevar a cabo la estrategia de búsqueda en cada base de datos, se consideraron los siguientes aspectos: literatura que abordara la educación técnica; idioma español e inglés; los operadores booleanos AND y OR; análisis de títulos; de resumen y/o abstract, la recuperación de artículos completos que contengan información para las variables de estudio, y, por último, la fecha de la búsqueda. En este sentido el periodo para buscar fue el comprendido de enero 2014 a junio 2021. Lo anterior, no descartaba la posibilidad de ampliar el periodo si la información localizada no contribuía a la explicación y comprensión de las variables planteadas en la pregunta de investigación, la cual sirvió de guía para la revisión sistemática de la literatura.

Con la intención de mostrar gráficamente el procedimiento realizado durante la revisión de la literatura, se incluye la figura 1 que contiene la cantidad de textos encontrados en las diferentes bases de datos a las que se tuvo acceso.

Figura 1
Diagrama de flujo del procedimiento de búsqueda



Nota. Diagrama que ilustra el procedimiento empleado para la búsqueda y selección de la literatura. Elaboración propia.

RESULTADOS

Los criterios de inclusión y exclusión establecidos contribuyeron a la toma de decisión respecto a los artículos que se presentan en este segmento. El análisis de los datos encontrados está organizado por enfoque y tipo de estudio, bases de datos consultadas y variables de estudio con mayor frecuencia.

En la tabla 1 se muestra el 100% de los artículos encontrados, entre los cuales destacan algunas investigaciones empíricas, artículos teóricos, revisión de literatura, informes y ensayos. La población final de textos revisados y analizados fue de 49.

Tabla 1

Resultados de la revisión de la literatura agrupados por enfoque y tipología

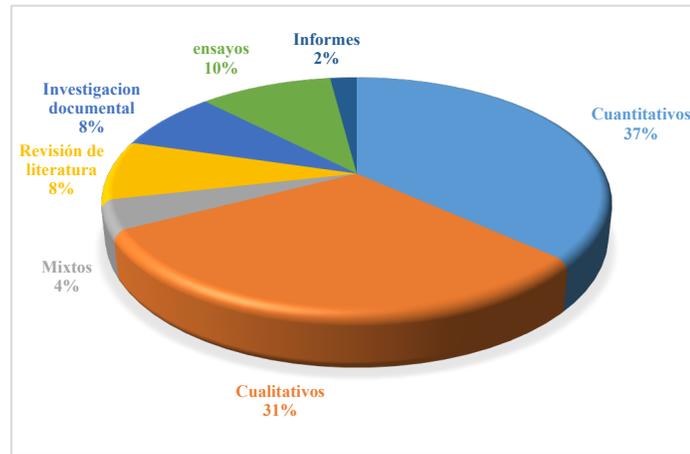
Enfoque y tipo de estudio	Autor
Cuantitativo	(Bentolila & Jansen, 2019; Calvo et al., 2021; Chih-Hung, 2021; Fachelli & Fernández, 2021; Förster et al., 2015; González-Lorente & Martínez-Clares, 2021; Herrero et al., 2015; Marhuenda-Fluixá et al., 2017; Martín-Gutiérrez & Morales-Lozano, 2018; Muehleman et al., 2020; Navarro & Fachelli, 2018; Paredes & Ortíz, 2019; Pineda-Herrero et al., 2019; Rodríguez & Pérez, 2018; Ros-Garrido, 2021; Ynzunza e Izar, 2020; Zamora-Torres & Thalheim, 2020; Zwerg-Villegas & Jiménez, 2015).
Cualitativo	(Calderón et al., 2016; Fjellström, 2014; Gessler & Peters, 2017; Ibarra & Bribiescas, 2019; Kopatz & Gessler, 2017; Lentzen, 2015; Martín et al., 2019; Maturo, 2017; Majad, 2016; Olmos-Rueda & Mas-Torelló, 2017; Pieck et al., 2019; Tolino Fernández-Henarejos, 2015; Ruiz, 2014; Sauli, 2021; Díaz, 2019).
Mixto	(Barrios & Sáenz, 2020; Rego-Agraso & Rial-Sánchez, 2017).
Ensayos	(Brunet et al., 2016; Moreno, 2021; Navarro, 2017; Nieto, 2019; Rego et al., 2015).
Revisión de literatura	(Alemán, 2015; Calero & Rodríguez-López, 2020; Chávez et al., 2017; Tessarini & Saltorato, 2021).
Documental	(Bernal, 2020; Di-Meglio, 2018; Gargallo & Pérez, 2014; Morales, 2014).
Informes	(De Ibarrola, 2020).

Nota. Tabla elaborada con los datos obtenidos mediante los motores de búsqueda establecidas para la revisión de la literatura.

Con respecto a los resultados por herramienta de búsqueda, el 37% de los artículos se localizaron en la base de datos de acceso libre de Redalyc, le sigue Dialnet con el 17%; Springer 14%; Scielo y Business-Source-Completed con 8%; Open Journals System y ProQuest con 6%; Irisie UNAM y Sciece Direct con 2%.

En lo concerniente al tipo de investigación, la diferencia porcentual es de cuatro puntos entre los estudios cuantitativos y cualitativos. Este dato, en particular, anima a continuar con el estudio de este tema; se observa que su complejidad favorece su abordaje desde diferentes enfoques y diseños (ver figura 2). La inclusión de la literatura obedece a los aportes teóricos sobre el objeto estudio, resulta de gran valía la información generada por organismos no gubernamentales que impulsan el estudio del tema de la educación para el trabajo.

Figura 2
Resultados por tipo de enfoque y diseño



Nota. Se presenta la distribución porcentual de los textos encontrados por tipo de enfoque y diseño.

Otro de los hallazgos durante la revisión de la literatura, fue identificar que España es el país que registra el 48 % de artículos que abordan el tema. Se detectó literatura de Alemania, país en donde nace el modelo de educación laboral, pero de acuerdo con los criterios de inclusión establecido, lo encontrado solo representa el 4% del total de artículos seleccionados. En segundo se ubica México con el 25% de los artículos (ver figura 3).

Figura 3
Resultados encontrados agrupado por países



Nota. Se presenta la distribución porcentual de los textos encontrados en diferentes países.

En lo que respecta a los datos que se incluyen en la tabla 2, estos se refieren a los artículos con enfoque cuantitativo y sus variables de estudio, se prioriza la difusión de estos datos, por el interés particular de identificar otra variable que detone una nueva investigación.

Tabla 2

Resumen de los artículos con enfoque cuantitativo y sus variables de estudio

No.	Título	Variables
1	La implantación de la FP dual en España. La experiencia de Madrid (Bentolila et al., 2019).	Formación profesional, inserción laboral, formación profesional presencial (Bentolila et al., 2019).
2	Cuando el aprendizaje basado en la práctica profesional no provoca interés laboral (Calvo et al., 2021).	Satisfacción, transferencia de aprendizaje (Calvo et al., 2021).
3	Influencia del aprendizaje y la satisfacción de las pasantías en las intenciones de los estudiantes de permanecer en sus trabajos actuales: encuesta de estudiantes que participan en el sistema de educación dual en Taiwán (Chih-Hung, 2021).	Satisfacción, participación en el trabajo, satisfacción con el sistema dual e intención de permanecer en el trabajo actual (Chih-Hung, 2021).
4	El valor de las prácticas laborales universitarias (Fachelli & Fernández, 2021).	1. Trabaja/no trabaja (inactivo o desempleado) 2.-Hizo una pasantía exitosa/no exitosa. Las variables de control son: edad, la categoría de referencia son estudiantes mayores de 30 años y el género (Fachelli & Fernández, 2021).
5	Evaluación del conocimiento financiero de estudiantes universitarios en Alemania (Förster et al., 2015).	Género, lengua materna, cursos de matemáticas, cursos de finanzas, escuela secundaria superior, universidad, grado final de la escuela (Förster et al., 2015).
6	¿Qué factores influyen en el camino hacia la inserción socio laboral del estudiante universitario? (González-Lorente & Martínez-Clares, 2021).	Sexo, edad, titulación, universidad, nota media. Situación laboral actual, prácticas extraescolares, motivo de elección de la titulación. Habilidades para la empleabilidad, satisfacción con la educación recibida. Expectativas, logros y metas laborales, búsqueda de empleo, preparación. Perspectivas profesionales, recursos, técnicas de búsqueda de empleo y servicios, acceso y satisfacción con la orientación profesional recibida (González-Lorente & Martínez-Clares, 2021).
7	Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior (Herrero et al., 2015).	sexo, edad, modo de ingreso, motivos de elección carrera, curso y asignatura (Herrero et al., 2015).
8	Con d de dual: Investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España (Marhuenda-Fluixá et al., 2017).	Dimensión organizativa: normativas estatales y autonómicas, gestión de convenios, implicación de las empresas y selección del alumnado; didácticas: planificación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes; potencial de la modalidad dual (Marhuenda-Fluixá et al., 2017).
9	Conectar los centros de FP con su entorno (Martín-Gutiérrez, & Morales-Lozano, 2018).	Datos descriptivos, relaciones de colaboración en los centros educativos (Martín-Gutiérrez, & Morales-Lozano, 2018).
10	El efecto de las expectativas del ciclo económico en el mercado de aprendizaje alemán: estimación de impacto Covid-19 (Muehleemann, 2020).	Demanda y oferta de aprendices, contratos anuales de aprendizaje, vacantes, solicitantes no seleccionados (Muehleemann, 2020).

No.	Título	VARIABLES
11	El impacto de la crisis económica en la inserción laboral de los titulados universitarios (Navarro & Fachelli, 2018).	Situación ocupacional por género; por nivel educativo familiar; por áreas temáticas (Navarro & Fachelli, 2018).
12	Formación universitaria e inserción laboral. La inquietud por la empleabilidad (Paredes & Ortiz, 2019).	Empleabilidad. Sexo, edad, estado civil, origen territorial, área del conocimiento de la carrera de egreso, desempeño, tiempo de egreso, motivaciones. Etnia, nivel, capital cultural, origen, tipo, puesto ocupado, nivel de ingreso, experiencia laboral previa, satisfacción con la actividad laboral. Datos generales de la empresa; del mercado laboral; aspectos de las competencias de egresados; perfil del egresado y del cumplimiento, recomendaciones universidad (Paredes & Ortiz, 2019).
13	La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros (Pineda-Herrero et al., 2019).	Formación profesional, sistema dual (Pineda-Herrero et al., 2019).
14	Satisfacción del egresado respecto de su formación profesional (Rodríguez & Pérez, 2018).	Problemas para obtener un empleo; factores que influyen en obtener un empleo (Rodríguez & Pérez, 2018).
15	Concepciones de planificación en la formación profesional para el empleo: la importancia de la experiencia profesional (Ros-Garrido, 2021).	Identificación del conocimiento atribucional del profesorado (cómo cree que planifica) y para saber qué piensa el personal gestor de los procesos de planificación que realiza el profesorado (cómo cree el personal gestor que planifica el profesorado) (Ros-Garrido, 2021).
16	Las motivaciones, competencias y factores de éxito para el emprendimiento y su impacto en el desempeño empresarial. Un análisis en las MIPyMES en el Estado de Querétaro, México (Calderón et al., 2016).	Motivación para emprender, competencias para emprender, los factores de éxito empresarial (Calderón et al., 2016).
17	El modelo mexicano de formación dual como modelo educativo en pro de la inserción laboral de los jóvenes en México (Zamora-Torres & Thalheim, 2020).	Egresados, inscritos y empresas (Zamora-Torres & Thalheim, 2020).
18	Discriminación socioeconómica en la inserción laboral de graduados universitarios: Percepciones de los decanos de facultades de negocios (Zwerg-Villegas & Jiménez, 2015).	Las percepciones basadas en clase socioeconómica; en raza y etnia; percepciones sobre la responsabilidad de la universidad por remediarla (Zwerg-Villegas & Jiménez, 2015).

Nota. Tabla elaborada con los datos obtenidos mediante los motores de búsqueda establecidas para la revisión de la literatura.

Las variables frecuentes en los artículos analizados son: edad; género; uso de habilidades para la empleabilidad; logros y metas laborales; formación profesional; inserción laboral; fortalezas y debilidades para enfrentar el mercado laboral; satisfacción con las actividades laborales desempeñadas; problemas para obtener un empleo; y desempeño empresarial.

DISCUSIÓN

Sin duda, los resultados encontrados dan cuenta de la importancia de mantener la vinculación de la escuela con el sector laboral, se percibe como un medio de acceso al empleo, sea que este se alcance o no (Calderón et al., 2016; Fachelli & Fernández, 2021; Ibarra & Bribiescas, 2019; Rego-Agraso & Rial-Sánchez, 2017).

La tendencia del modelo dual, como también se le conoce, se ha extendido hacia varios países, como una alternativa a la situación de la empleabilidad de los egresados universitarios, pero debe tenerse en cuenta el contexto y evitar la importación del modelo *per se*, descuidando las peculiaridades de cada región (Gesler, 2017; Kopatz & Gessler, 2017). Hay resultados que indican una preferencia positiva de la vinculación con el sector laboral, dado el impacto en algunos aspectos de los individuos, tales como los personales, familiares, sociales e incluso los culturales (Barrios & Sáenz, 2020; Zamora-Torres & Thalheim, 2020).

La satisfacción que genera en los estudiantes el obtener un aprendizaje significativo, poder transferir sus conocimientos teóricos a la práctica, acrecienta el gusto por quedarse a laborar, por lo que es importante considerar, un modelo de gestión del talento humano que establezca claramente las condiciones laborales de los estudiantes (Chih-Hung, 2021; Förster et al., 2015; González-Lorente & Martínez-Clares, 2021; Lentzen, 2015; Majad, 2016; Rodríguez & Pérez, 2018). Es necesario disponer de las estructuras de interacción entre las instituciones y las empresas, debe darse una adecuada gestión para la implementación del sistema dual (Di-Meglio, 2018; Marhuenda-Fluixá et al., 2017; Martín-Gutiérrez & Morales-Lozano, 2018).

Se confirma de manera favorable la importancia, de que los estudiantes universitarios tengan una experiencia laboral previa a su incursión al campo de trabajo, si bien, algunos ya cuentan con las competencias para el empleo, por su formación previa, el asistir a otro espacio y contexto acrecienta su capital de conocimientos, algunos valoran el contar con esta oportunidad de preparación que les abre nuevas posibilidades de crecimiento y desarrollo personal (Gargallo & Pérez, 2014; Herrero et al., 2015; Maturo 2017; Pieck et al., 2019). Esta valoración es recíproca entre los estudiantes y las empresas; por una parte, los empresarios reconocen en los participantes su adaptabilidad, puntualidad, responsabilidad y autonomía (Olmos-Rueda & Mas-Torelló, 2017; Paredes & Ortiz, 2019); y por la otra, los estudiantes se sienten satisfechos con las experiencias adquiridas.

CONCLUSIÓN

La revisión de la literatura permitió conocer que el tema de la experiencia laboral durante la formación es de interés, no solo como objeto de conocimiento, sino también como estrategia política y económica; el intercambio académico que promueve este tipo de actividad entre los países es un fenómeno que data del siglo XVIII (Brunet et al., 2016). Los resultados muestran que las investigaciones empíricas, se orientan hacia el seguimiento del modelo de formación, la empleabilidad, potencialidades, fortalezas y o debilidades de los egresados del modelo.

Se reconoce una influencia positiva de este tipo de formación profesional en el sector productivo, en parte se debe a las características de los estudiantes, tales como la creatividad, disponibilidad en la realización de las tareas, lo que favorece la productividad de las

organizaciones, y el talento humano acrecienta su valía, por la experiencia que adquiere; por otra parte, de manera indirecta se favorece el empleo (Tolino Fernández-Henarejos, 2015; Zamora-Torres & Thalheim, 2020).

Se observa también, la demanda por ajustar el modelo de formación profesional, al contexto de cada uno de los países, así como la participación de los órganos de gobierno e iniciativa privada para invertir en la infraestructura que posibilite mayor desarrollo de los jóvenes participantes (Aleman, 2015).

Es menester reconocer que hay diversos temas que deben ser revisados con más detalles para la continuidad del objetivo de la educación laboral, entre ellos, el de los profesores tutores, quienes asisten a los estudiantes en este proceso formativo por parte de la empresa y de la escuela; la carencia formativa de esta figura es un tema pendiente. La disponibilidad de los recursos que apoyen la implementación del modelo que vincula la escuela con la empresa, es otro aspecto para revisar. (Pineda-Herrero et al., 2019). El impulsar una perspectiva diferente de la educación dual, un modelo que fomente otro tipo de habilidades como pueden ser las intelectuales e investigativas sigue siendo una oportunidad de desarrollo.

Para finalizar, se agradece la visibilidad que ofrecen las bases de datos que impulsan la comunicación abierta, el acceso a la información es un aspecto importante que alienta continuar en esta actividad de investigar y aportar al conocimiento científico.

REFERENCIAS

- Alemán Falcón, J. A. (2015). El sistema dual de formación profesional Alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 495-511. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121532>
- Barrios Zarta, J. y Sáenz Trujillo, J. (2020). Análisis de los factores para la empleabilidad en los profesionales del Espinal-Tolima. *Revista Innova ITFIP*, 6(1), 9-28. <http://revistainnovaitfip.com/index.php/innovajournal/article/view/76>
- Bentolila, S. y Jansen, M. (2019, septiembre-octubre). La implantación de la FP dual en España. La experiencia de Madrid. *Economía de la educación y política educativa*, (910), 65-79. <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6923>
- Bernal Reyes, L. E. (2020). El Conalep. Desarrollo de una estrategia de formación técnica para el trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 121-152. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14064759006>
- Brunet Icart, I., Santamaria Velasco, C. A. y Moral Martín, J. D. (2016, noviembre). Origen de la formación profesional europea y actual tipología [Memoria de congreso] Red internacional de Investigadores en competitividad. 1176-1193.
- Calderón Guerrer, G., Carrillo Pacheco, M. A. y Soto Martínez, M. B. (2016). Percepciones sobre trabajo y educación en comunidades Queretanas: "Ya tenemos el aeropuerto pero...". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 249-273. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14043472011>
- Calero López, I., & Rodríguez-López B. (2020). The relevance of transversal competences in vocational education and training: a bibliometric analysis. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(12), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00100-0>
- Calvo Palomares, R., Payá Castiblanque, R. y Sigalat Signes, E. (2021). Cuando el aprendizaje basado en la práctica profesional no provoca interés laboral. *Revista Fuentes*, 23(1), 77-90. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12024>
- Chavez Salas, A.L., Kunze, I., Müller-Using, S. y Nakamura, Y. (2017). ¿Cómo forman al profesorado en educación secundaria en Alemania? *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.30106>

- Chih-Hung, L. (2021). Influence of learning and internship satisfaction on students' intentions to stay at their current jobs: survey of students participating in Taiwan's dual education system. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(17), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00121-3>
- De Ibarrola Ibarrola, M. (2020). La formación para el trabajo en las escuelas del tipo medio superior. Panorama nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 29-59.
- Díaz Gómez, E. R. (2019). Educación para la empleabilidad: enfoque de la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 121-138. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v10i19.715>
- Di-Meglio, F. (2018). Factores que favorecen la vinculación de las universidades con los sectores productivos en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 58-80. [10.22201/iisue.20072872e.2018.24.3361](https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.3361)
- Fachelli, S., & Fernández Toboso, E. (2021). The value of university internships. *Estudios sobre Educación*, 40(2021), 127-148. <http://orcid.org/0000-0002-7155-636X>
- Förster, M., Brückner, S., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2015). Assessing the financial Knowledge of university students in germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 17(6), 2-20. <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0017-5>
- Fjellström, M. (2014). Vocational education in practice: a study of work-based learning in a construction programme at a swedish upper secondary school. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(2), 1-20. <http://www.ervet-journal.com/content/6/1/2>
- Gamino Carranza, A., Acosta González, M.G., & Pulido Ojeda, R. E. (2016). Modelo de formación dual del Tecnológico Nacional de México. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 170-183. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Gargallo López, B. y Pérez Pérez, C. (2014). Competencias transversales para el empleo y perfil de los alumnos universitarios excelentes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139(2014), 305-313. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.004
- Gessler, M. (2017). Implementation of dual training programmes through the development of boundary. *EDUCAR*, 53(2), 309-331. <https://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.862>
- González-Lorente, C. y Martínez-Clares, P. (2021). Which Factors Influence a University Student's Entry into the Workforce? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 176, 59-78. <http://doi:10.5477/cis/reis.176.59>
- Herrero Martínez, R., González López, I. y Marín Díaz, V. (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 21(4), 461-468. <https://www.redalyc.org/journal/280/28043815002/html/>
- Ibarra Mota, M., & Bribiescas Silva, F. A. (2019). Formación dual: Caso de estudio para su implementación en sector de manufactura de autopartes en el esquema de I4.0 en Cd. Juárez, Chihuahua. Novarua. *Revista Universitaria de Administración*, 11(19), 62-78. <http://dx.doi.org/10.20983/novarua.2019.19.4>
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for Performing Systematic Literature Reviews. Joint Technical Report, Keele University TR/SE-0401 and NICTA TR-0400011T.1, 33, 33. <http://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>
- Kopatz, S., & Gessler, M. (2017). Implementación de estructuras de aprendizaje dual en plantas alemanas en el extranjero: Boundary objects en transferencia educacional. *Revista Española de Educación Comparada*, (29), 95-109. <https://dx.doi.org/10.5944/reec.29.2017.17243>
- Lentzen, S. (2015). Estudios duales del grado de educación social: ¿un modelo apropiado para la adquisición de la competencia de acción profesional? *EDUCAR*, 51(2), 373-393. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.700>
- Majad Rondon, M. A. (2016). Gestión del talento humano en las organizaciones educativas. *Revista de Investigación*, 40(88), 148-165. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376147131008>
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D. y Vila, J. (2017). Con d de dual: Investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en españa. *EDUCAR*, 53(2), 285-307. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.821>
- Martín Artiles, A., Moles Kalt, B. y Lope Peña A. (2019). Política de formación dual: discursos con Alemania en el imaginario. *Política y sociedad*, 56(1), 145-167. <https://dx.doi.org/10.5209/poso.60093>

- Martín-Gutiérrez, A. y Morales-Lozano, J. A. (2018). Conectar los centros de FP con su entorno. *Educar*, 54(2), 303-329. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.835>
- Maturo, Y. D. (2017). La escuela técnica y la pasantía en empresas. Aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos. *Praxis Educativa*, 22(1), 39-51. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220104>
- Morales Ramírez, M. A. (2014). Sistema de Aprendizaje Dual: ¿Una respuesta a la empleabilidad de los jóvenes? *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, (19), 87-110. <http://biblio.juridicas.unam.mx>
- Moreno Gené, J. (2021). El contrato para la formación dual universitaria: una primera aproximación a la espera de su imprescindible desarrollo reglamentario. *eRevista internacional de Protección Social*, 6, (1), 188-234. <https://dx.doi.org/10.12795/eRIPS>
- Muehleman, S., Pfeifer, H. y Wittek, B.H. (2020). The effect of business cycle expectations on the german apprenticeship market: estimating the impact of Covid-19. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(8), 1-30. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00094-9>
- Navarro Cendejas, J. (2017). Educación superior y trabajo: hacia la construcción de un sistema de información sobre egresados. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 8(14), 1-10. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i14.218>
- Navarro Cendejas, J. y Fachelli, S. (2018). The Impact of Economic Crisis on Graduates' Employment and Work. *Estudios sobre Educación*, 35(2018), 579-602. doi: 10.15581/004.34.579-602
- Nieto Rojas, P. (2019). Jóvenes no cualificados y acceso al mercado de trabajo ¿Es eficaz el contrato de formación y aprendizaje? *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, 6, 65-74. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/aiet.84>
- Olmos-Rueda, P. y Mas-Torelló, O. (2017). Perspectivas de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de la empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *EDUCAR*, 53(2), 261-84. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.870>
- Paredes, M. G. y Ortiz, Luis. (2019). Formación universitaria e inserción laboral. La inquietud por la empleabilidad. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 7(2). 28-42. <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
- Pieck Gochicoa, E., Vicente-Díaz, M. R. y García Castañeda, V. G. (2019). La formación para el trabajo como espacio de subjetivación: La incidencia de dos estrategias de vinculación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 691-718. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14062838002>
- Pineda-Herrero, P., Ciraso-Calí, A., & Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XXI*, 22(1), 15-43. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21242>
- Rego Agraso, L., Barreira Cerqueiras, E. M. y Rial Sánchez, A. F. (2015). Formación profesional dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14788>
- Rego-Agraso, L. y Rial-Sánchez, A. (2017). ¿Por qué elegir formación profesional? Satisfacción, motivaciones y expectativas del alumnado sobre el empleo y la formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 43-62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338254890002>
- Rodríguez Betanzos, A. y Pérez Medina, A. (2018). Satisfacción del egresado respecto de su formación profesional. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 12-30. <http://cuaderno.pucmm.edu.do/>
- Ros-Garrido, A. (2021). Concepciones de planificación en la formación profesional para el empleo: la importancia de la experiencia profesional. *Educar*, 57(1), 65-80. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1187>
- Ruiz Larraguivel, E. (2014). Las empresas como espacios para el aprendizaje ocupacional. La experiencia educativa de los técnicos superiores universitarios. *Perfiles Educativos*, 36(144), 69-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13230751005>
- Sauli, F. (2021). The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners: perception of apprentices, teachers, and in-company trainers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(10), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00114-2>
- Tecnológico Nacional de México. (2015, septiembre). Modelo de educación dual para el nivel de licenciatura del Tecnológico Nacional de México. <https://tinyurl.com/yckp59nu>
- Tessarini, G., & Saltorato, P. (2021). Workforce agility: A systematic literature review and a research agenda proposal. *Innovar*, 31(81), 155-168. <https://doi.org/10.15446/innovar.v31n81.95582>

- Tolino Fernández-Henarejos, A. C. (2015). La formación profesional dual. Aplicación de nuevos métodos. *Opción*, 31(5), 892-908. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570050>
- Torres-López, S., Cuesta-Santos, A., Piñero-Pérez, P. Y. y Lugo-García, A. (2018). Evaluación de competencias laborales a partir de evidencias. *Ingeniería Industrial*, 39(2), 124-134.
- Ynzunza Cortés, C. B. y Izar Landeta, J. M. (2020). Las motivaciones, competencias y factores de éxito para el emprendimiento y su impacto en el desempeño empresarial. Un análisis en las MIPyMES en el Estado de Querétaro, México. *Contaduría y Administración*, 66(1), 1-26. www.cya.unam.mx/index.php/cya
- Zamora-Torres, A. I. y Thalheim, L. (2020). El modelo mexicano de formación dual como modelo educativo en pro de la inserción laboral de los jóvenes en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(31), 48-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.705>
- Zwerg-Villegas, A. M. y Jiménez Aguilar, C. M. (2015). Discriminación socioeconómica en la inserción laboral de graduados universitarios: Percepciones de los decanos de facultades de negocios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 71-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032722005>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Políticas de ampliación de cobertura en México: entre alcanzables y ambiciosas

Policies to expand educational coverage in México: between achievable and ambitious

Ely Ruiz del Hoyo-Loeza¹ y Mariel Luna-Villanueva²

¹ Universidad Autónoma de Yucatán, México (elyruiz1968@gmail.com) y ² Universidad Autónoma de Yucatán, México (malunav.93@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Ruiz del Hoyo-Loeza, E. y Luna-Villanueva, M. (2022). Políticas de ampliación de cobertura en México: entre alcanzables y ambiciosas. *Educación y ciencia*, 11(57), 121-133.

Recibido el 7 de septiembre de 2021; aceptado el 11 de febrero de 2022; publicado el 8 de julio de 2022

Resumen

La presente reflexión pretende ser un punto de discusión de las políticas de ampliación de cobertura en la educación superior que han sido implementadas durante el actual Gobierno de México y de Yucatán. Específicamente, la mirada de este análisis se concentra en la revisión de literatura de dos vertientes interesantes de abordar: las estrategias prioritarias que plantean la creación de nuevas instituciones educativas públicas de educación superior y el otorgamiento de becas a los estudiantes en situación de vulnerabilidad social y económica; y las metas para la ampliación de la tasa bruta de cobertura que se establecieron al inicio de ambos gobiernos. Los focos de análisis se encuentran guiados hacia una crítica de cómo estas estrategias y metas han sido desarrolladas durante la primera mitad del gobierno federal encabezado por Andrés Manuel López Obrador y el estatal a cargo de Mauricio Vila Dosal, y cuáles son los indicadores de avance que hoy día se tienen para identificar las tendencias y posibles implicaciones para el panorama de la educación superior.

Palabras clave: educación superior; políticas educativas; ampliación de cobertura; México; Yucatán

Abstract

This reflection aims to be a point of discussion of the policies to expand coverage in higher education that have been implemented during the current Government of Mexico and Yucatan. Specifically, the look of this analysis focuses on the literature review of two interesting aspects: the priority strategies that propose the creation of new public educational institutions of higher education and the granting of scholarships to students in a high situation of social and economic vulnerability; and the government's goals for expanding the gross coverage rate that were established at the beginning of the six-year term both at the national and state perspective. The focus of analysis is guided towards a critique of how these strategies and goals have been developed during the first half of the federal government headed by Andrés Manuel López Obrador and the state government headed by Mauricio

Vila Dosal, and which are the progress indicators that today exist to identify trends and possible implications for the landscape of higher education.

Key words: higher education; educational policies; educational coverage expansion; Mexico; Yucatan

INTRODUCCIÓN

En México, el reconocimiento de la educación superior (ES) como un bien público que permite contribuir al desarrollo social y económico de la nación, ha dado pauta al diseño e implementación de distintas políticas que buscan ampliar su calidad y cobertura. En relación con ésta última, vale la pena señalar que en tres décadas la matrícula de licenciatura ha tenido un crecimiento exponencial: en 1980 se contaba con menos de un millón de estudiantes cursando estudios terciarios; no obstante, para 2019 la matrícula en tal nivel alcanzó una cifra superior a los tres millones (Mendoza-Rojas, 2015; Secretaría de Educación Pública, 2020).

No obstante, a pesar de los esfuerzos que distintos gobiernos mexicanos han realizado para ampliar la cobertura de la ES, no hay que perder de vista que, en comparaciones internacionales, México sigue posicionado por debajo del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y de América Latina y el Caribe. Con respecto al primer caso, en 2016, México se posicionó en un 34.4% por debajo del promedio de los países reconocidos por la OCDE (72.8%) (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2018); respecto al segundo caso, en contraste con países de América Latina y el Caribe en 2018, la tasa bruta de la región fue de 51.8%, mientras que la de México de 38.4% (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020). Para hacer frente a esta situación, el mandatario en funciones, Andrés Manuel López Obrador, se comprometió desde su campaña electoral a lo siguiente:

- Establecer la obligatoriedad y la gratuidad de la ES;
- Impulsar la ampliación de las oportunidades educativas en este nivel, a través de la creación de, al menos, 100 nuevas instituciones públicas de ES; y
- Otorgar becas y apoyos dirigidos a los jóvenes de escasos recursos que desean cursar una carrera (Tuirán, 2019).

Si bien es cierto que las estrategias señaladas representan un medio para incrementar la matrícula de nivel superior, se debe reconocer que su ejecución no constituye una tarea sencilla. Implica, entre otros elementos, redistribuir distintos tipos de recursos: humanos, financieros, tecnológicos y materiales; asegurar los estándares de calidad en los programas educativos que se impartirán en las Instituciones de Educación Superior (IES) de nueva creación y la pertinencia de estos (Fernández-Fassnacht, 2017); y transformar la organización de las universidades existentes, así como el funcionamiento y operación de sus programas educativos (Castellanos-Ramírez y Niño-Carrasco, 2021).

Expuesto lo anterior, el objetivo del presente trabajo consiste en analizar, por una parte, la evolución del cumplimiento, o incumplimiento, de tales compromisos de gobierno; por otra, el impacto que las decisiones federales han tenido en Yucatán.

METODOLOGÍA

Este trabajo, que centra su interés en la crítica de las políticas de ampliación de cobertura en México y Yucatán, se realizó a partir de una revisión de la literatura.

Específicamente, se centró el análisis en documentos gubernamentales y de política en materia de educación publicados hasta el momento de realizarse este estudio (2018-2021), que proporcionaran información sobre las acciones y metas planteadas por los gobiernos de Andrés Manuel López Obrador (federal) y Mauricio Vila Dosal (Yucatán). Adicionalmente, se realizó una búsqueda en la literatura especializada a través de dos bases de datos de prestigio internacional: Google Académico y SciELO.

Políticas de ampliación de cobertura a nivel federal en el periodo 2018-2021

La ampliación de la oferta educativa de la ES en México ha sido una aspiración tanto de gobiernos precedentes (Mendoza-Rojas, 2015), como del actual para combatir las desigualdades sociales y contribuir al desarrollo económico. De manera puntual, en 2018, el presidente Andrés Manuel López Obrador decretó su compromiso por impulsar el incremento de oportunidades en el nivel superior a través de tres documentos oficiales: 1) la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que, mediante su reforma al artículo 3° de la Constitución, declara la obligatoriedad de la ES (Secretaría de Gobernación, 2019), 2) el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 que, en su objetivo 2.2, manifiesta el deber del Estado por “garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional y para todas las personas” (Secretaría de Gobernación, 2019; p.90), y 3) el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 que expresa, entre los ejes para la transformación de las IES, su interés por alcanzar una tasa bruta de cobertura (TBC) del 50%, y por crear 100 unidades del sistema universitario “Benito Juárez García” (Secretaría de Educación Pública, 2020a). Encontrándonos a la mitad del periodo sexenal, vale la pena focalizar la mirada hacia aquellas acciones que han sido, o no, implementadas para atender lo establecido en los documentos oficiales.

Obligatoriedad de la educación superior

El compromiso de obligatoriedad de la ES pretendió ser atendido por medio de dos ejes estratégicos: 1) la puesta en marcha de un programa de becas para estudiantes de bajos recursos y oportunidades de acceso, y 2) la creación de nuevas universidades gratuitas y sin exámenes de admisión en zonas marginadas del país. A continuación, se explican y analizan algunas fortalezas y debilidades de cada uno de ellos.

Programa de becas: Jóvenes Escribiendo el Futuro

La propuesta de entregar estímulos económicos para los estudiantes de bajos recursos no resulta nueva en México. De hecho, programas de carácter federal como el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), fundado en el periodo del ex-presidente Vicente Fox Quesada (2000-2006) y continuado hasta el mandato de Enrique Peña Nieto (2012-2018), ya tenía por objetivo subsanar las inequidades económicas y reducir el abandono escolar que caracteriza al país mediante el otorgamiento de becas a estudiantes de nivel terciario (García-Urquidez, 2015). No obstante, las evaluaciones que se han hecho al programa en comento han remarcado, especialmente, tres áreas de mejora: la primera, referida al proceso de selección de los beneficiados, debido a que, a pesar de ser su población objetivo, los recursos no se destinaron del todo a la atención de los estudiantes más desfavorecidos; la segunda, el monto del apoyo económico era insuficiente para cubrir los

costos básicos que supone la educación del beneficiario; y la tercera, que los estudiantes eran susceptibles de recibir el apoyo económico toda vez que se encontraran matriculados en una IES, por lo cual, se excluía a la población objetivo que no contaba con los medios económicos para siquiera ingresar a una (Aguiar-da Silva, 2017; García-Urquidez, 2015).

Con este antecedente y a la luz de la misma problemática, surge el programa Jóvenes Escribiendo el Futuro (JEF) durante el mandato de Andrés Manuel López Obrador, siendo esta una apuesta gubernamental basada en estímulos económicos. Al igual que su antecesor, este programa tiene el propósito de evitar el abandono escolar de los estudiantes de nivel superior que se encuentran en situación de pobreza o vulnerabilidad. Para alcanzarlo, se propuso como meta otorgar, entre 2019 y 2024, 300 mil becas de \$2,400 mensuales (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL, 2020).

Desde su primer año de implementación, el programa JEF fue sometido a un proceso de evaluación a través del CONEVAL con la finalidad de identificar tanto sus fortalezas como sus áreas de oportunidad. Entre las fortalezas, sobresale que desde 2019, el número de beneficiarios del programa ya había superado la meta sexenal al becar a 313,523 estudiantes (CONEVAL, 2020). Además, se reconoce su esfuerzo por otorgar un monto de apoyo superior al de programas compensatorios similares, como PRONABES, subsanando de esta manera una de las principales críticas hacia este programa antecesor. En cuanto a sus áreas de oportunidad, se identifica que el proceso de selección de los becarios es un elemento susceptible de mejora, ya que la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión ha arrojado resultados distintos entre estudiantes de una misma institución educativa con condiciones socioeconómicas similares y que cumplen con los requisitos de elegibilidad (CONEVAL, 2020). Finalmente, sobresale una limitación del programa que guarda relación con el reconocimiento exclusivo de la condición económica como variable de abandono escolar, a pesar de que este fenómeno también se vincula con otros factores, como aquellos de tipo personal y pedagógico (Rochin-Berumen, 2021).

Universidades para el Bienestar Benito Juárez García

La creación de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, UBBJG, emerge con el objetivo de brindar un servicio gratuito a personas con bachillerato terminado que no tienen posibilidades de ingresar a alguna institución de ES del país (Secretaría de Educación Pública, 2019). A partir de una política inductiva de descentralización gubernamental de la Administración Pública Federal, el Organismo Coordinador de las UBBJG tiene por objeto encargarse de las sedes educativas adscritas para proporcionar un servicio educativo de tipo superior, principalmente, en zonas marginadas (Secretaría de Gobernación, 2021). De manera particular, el organismo se comprometió a atender a 256 mil jóvenes durante seis años mediante la creación de 100 universidades en localidades que tengan entre 15,000 y 45,000 habitantes y que carezcan de instituciones de ES pública o privada (CONEVAL, 2020). Cabe mencionar que, a pesar de que este tipo de iniciativas no son nuevas (la apuesta por políticas descentralizadas en el campo de la educación parte desde los años 90), sí han resultado novedosas en términos de creación de un número elevado de IES en un corto lapso (Cabrero-Mendoza, 1998; Mendoza-Rojas, 2015).

A tres años de la implementación del programa, vale la pena focalizar la mirada hacia sus avances y áreas de oportunidad. En relación con los primeros, sobresale que el número

de universidades creadas ha superado la meta pues, en la actualidad, se cuenta con un total de 140 nuevas universidades distribuidas entre 31 de los 32 estados que conforman el país, de los cuales, Baja California Sur es el único que aún no cuenta con una sede de las UBBJG (Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, 2021). Otro aspecto para resaltar es la disparidad geográfica de las sedes de las UBBJG. En este sentido, es interesante señalar una tendencia evidente: los estados con mayor índice de rezago social son aquellos que, a su vez, cuentan con un mayor número de universidades creadas por el programa. En concreto, Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz son entidades federativas que, de acuerdo con las cifras del CONEVAL (2020), se encuentran en un índice de rezago social muy alto y, junto con la Ciudad de México, lideran el número de sedes por estado (ver Tabla 1). La tendencia previamente señalada podría justificarse toda vez que estas nuevas instituciones educativas plantean una propuesta pedagógica que busca atender las necesidades sociales y económicas de los contextos menos favorecidos. Dicho de otro modo, esta política pretende coadyuvar al desarrollo de las comunidades en situación de vulnerabilidad social y económica mediante una oferta educativa pertinente a su contexto (Secretaría de Educación Pública, 2020). Sin embargo, tal pertinencia queda en duda ante la falta de documentos que proporcionen información sobre la implementación de los distintos programas que hasta hoy se ofertan y de los referentes normativos que rigen el modelo educativo. Además, se requiere asegurar el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios en toda su oferta educativa (Gris-Legorreta y Ramírez-Hernández, 2021).

Tabla 1
Número de sedes y estudiantes de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García por estado.

Estado	Sede	Estudiantes	Estado	Sede	Estudiantes
CDMX	10	3,511	Quintana Roo	4	495
Chiapas	14	2,868	Tamaulipas	3	438
Guerrero	7	2,825	Querétaro	2	374
Oaxaca	18	2,691	Zacatecas	3	374
Veracruz	10	2,217	San Luis potosí	2	353
Michoacán	6	1,862	Tlaxcala	3	331
Hidalgo	8	1,453	Chihuahua	2	324
Yucatán	6	1,296	Durango	2	299
Edo. México	5	977	Sinaloa	2	241
Puebla	5	849	Aguascalientes	2	193
Tabasco	2	710	Jalisco	3	161
Sonora	5	703	Baja California	1	122
Campeche	3	632	Colima	1	61

Morelos	3	573	Nuevo león	1	42
Guanajuato	3	546	Nayarit	1	33
Coahuila	3	533	Total nacional	140	28,087

Nota: Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (2021).

En cuanto a las áreas de oportunidad, se vislumbra una reducida matrícula de estudiantes atendidos en este tipo de universidades (ver Tabla 2). En el ciclo escolar 2019-2020 se reportó que las UBBJG atendieron una matrícula de 15,105 estudiantes (Gobierno de México, 2019), mientras que en 2020-2021 se reportó la atención de 28,087 jóvenes (Gobierno de México, 2020), es decir, 11% de los 256 mil estudiantes esperados dentro de los compromisos del sexenio (Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, 2021). Si la tendencia sigue este rumbo de matricular a 13 mil estudiantes más por año, es indudable que la meta trazada por el gobierno federal será inalcanzable. Por otro lado, resulta importante reconocer que la apertura de las UBBJG trae consigo el reto de promover programas educativos de calidad (Tuirán, 2019). Si bien, la apertura y diversificación de la oferta educativa en la ES implica un aumento atractivo en los indicadores de acceso y cobertura, no basta con implementar medidas de esta índole para subsanar el problema de la ES en México: la calidad y la pertinencia de los programas educativos deben ser asegurados. Por esto, se coincide con Mendoza-Rojas (2015), Fernández-Fassnacht (2017) y Castellanos-Ramírez y Niño-Carrasco (2021) quienes más que apostar por la creación de nuevas instituciones educativas, lo hacen por el fortalecimiento de las escuelas universitarias ya existentes, a través de la inversión en infraestructura y equipamiento.

Tabla 2
Evolución de la matrícula de las UBBJG.

Ciclo escolar	Matrícula registrada
2019-2020	15,105 ^a
2020-2021	28,087 ^b

Nota: cifras recuperadas del Segundo Informe de Gobierno 2019-2020 (Gobierno de México, 2019) y Tercer Informe de Gobierno 2020-2021 (Gobierno de México, 2020).

Ampliación de la cobertura

En los documentos oficiales, la visión de atender a más de la mitad de la población en edad escolar no es reciente. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se planteó, en términos de la ES, que para 2025 la meta sería alcanzar una TBC del 50% en el país (Secretaría de Educación Pública, 2020). La Tabla 3 presenta datos referentes a la TBC alcanzada durante los últimos tres sexenios concluidos y los tres años de proceso que lleva el gobierno federal en funciones.

Tabla 3
Cuadro comparativo de TBC por últimos sexenios (tendencias).

Período	TBC alcanzada (no incluye posgrado)	Incremento por período
2000-2006	25.2	4.6
2006-2012	32.1	6.9
2012-2018	38.4	6.3
2018-2021	43.5	5.1

Nota: proyección recuperada de la Secretaría de Educación Pública (2020).

Como puede observarse, en los últimos tres años ha habido un crecimiento significativo en términos de la TBC alcanzada. No obstante, a pesar de este incremento, es improbable que, para 2024, la TBC inercial alcance el 50% que el gobierno de Andrés Manuel López Obrador ha prometido, sobre todo si se considera el contexto de un gobierno basado en el principio de austeridad presupuestal (Acosta-Silva, 2020) y de una contingencia sanitaria que ha aumentado la crisis económica que permea a México (Díaz-González, 2021).

Panorama de la educación superior en Yucatán

Para el periodo 2018-2024, en Yucatán se estimó un aumento demográfico de la población con edad entre 20 y 24 años. Por ello, en el Plan Estatal de Desarrollo de Yucatán (PEDY) 2018-2024 se estableció dentro del eje transversal “innovación, conocimiento y tecnología”, una estrategia para la mejora de la cobertura de la ES, a fin de atender la necesidad demográfica de una oferta amplia y especializada (Gobierno del Estado de Yucatán, 2018). En este sentido, el gobierno estatal se planteó como meta para la mejora de la ES, alcanzar un 39.8% de cobertura para 2024, lo cual representaría un incremento del 1.9% en contraste con la línea base de cobertura alcanzada durante 2017-2018 (37.9%). Para alcanzar dicha meta, en la tabla siguiente se describen el objetivo, la estrategia y las líneas de acción que se establecen en el PEDY 2018-2024.

Tabla 4

Objetivo, estrategia y líneas de acción del PEDY 2018-2024, referentes a la cobertura en ES.

Objetivo	Estrategia	Líneas de acción
6.1.1. Incrementar la formación de capital humano con competencias y habilidades productivas y técnicas.	6.1.1.1. Mejorar la cobertura de la educación superior en el estado de manera sostenible e inclusiva.	6.1.1.1.1. Coordinar una vinculación efectiva entre los niveles de educación media superior y la educación superior para mejorar la absorción y la pertinencia de los programas educativos. 6.1.1.1.2. Impulsar mecanismos de difusión en línea que faciliten el conocimiento de la oferta educativa existente en el nivel superior. 6.1.1.1.3. Proveer de Tecnologías de Información y la Comunicación a las instituciones de educación superior para fomentar la innovación de los métodos educativos.

6.1.1.1.4. Generar las condiciones adecuadas para que más programas educativos del nivel superior puedan ser impartidos en línea.

6.1.1.1.5. Procurar la inversión en infraestructura física y equipamiento acorde a los requerimientos actuales de cada institución de educación superior.

Nota: Gobierno del Estado de Yucatán (2018).

En conjunto, las iniciativas planteadas evidencian la clara apuesta por la educación en línea como el medio para la ampliación de la cobertura en el estado. Este giro focaliza la atención no tanto en la apertura de nuevas IES o en la ampliación de oferta escolarizada, sino en proporcionar los insumos tecnológicos e infraestructura necesaria para que las IES existentes cuenten con las condiciones idóneas para ofertar programas en línea. A pesar de que la tendencia de la ES en modalidad virtual ha adquirido gran auge en los últimos años, es conveniente analizar si para resolver el problema de cobertura, basta con llevar a cabo estas líneas de acción en un contexto donde el acceso a las TIC aún es deficiente (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015; Gallegos-de Dios, 2021).

Otro punto de interés para reflexionar es la meta delimitada por el gobierno estatal en funciones para 2024. La estructuración del PEDY 2018-2024, advierte que, en términos de cobertura en ES, el incremento en seis años sería de 1.9%. Esta cifra es fácilmente eclipsada con la meta nacional de incrementar la cobertura en un 10% durante el mismo período de tiempo. La tabla siguiente muestra cómo ha sido la tendencia de la TBC de ES en Yucatán respecto a la media nacional.

Tabla 5

Comparativo de la evolución de la TBC a nivel nacional y estatal (Yucatán).

	Tasa Bruta de Cobertura							
	2000- 2001	2006- 2007	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018
Nacional	20.6	25.2	32.1	33.1	34.1	35.8	37.3	38.4
Yucatán	19.6	25.7	31.4	32.8	35.0	35.5	37.1	38.4

Nota: ANUIES (2018).

Como se puede advertir, durante el gobierno estatal 2012-2018, la TBC en ES aumentó 7 puntos porcentuales. En contraste con la meta actual, esta podría resultar poco ambiciosa y pertinente para atender las necesidades demográficas del estado para este sexenio, especialmente cuando se espera un aumento en la población en edad escolar para el nivel superior (Gobierno del Estado de Yucatán, 2018).

Adicionalmente, es interesante contrastar esta meta con la proyección de cobertura realizada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en la Visión y acción 2030 (ANUIES, 2018). En este documento, para el caso de Yucatán, se estimó que para 2024 la TBC inercial sería de 55.3%, 15.5 puntos porcentuales por arriba de la meta sexenal propuesta por el gobierno yucateco 2018-2024. Asimismo, se hace hincapié

en que dicha proyección de cobertura podría ser alcanzada siempre y cuando las entidades federativas siguieran las recomendaciones para la mejora paulatina de este indicador. Sobre esta línea, la ANUIES advierte que para cada estado se diseñó un modelo estadístico ad hoc para coadyuvar a los gobiernos estatales en la definición de su política y metas de crecimiento de cobertura en ES. Conviene reflexionar entonces, si las autoridades estatales contaban con estos insumos, ¿por qué la meta a 2024 es tan poco ambiciosa? En consideración de lo anterior, valdría la pena analizar la evolución de los indicadores de la ES en Yucatán (ver Tabla 6). A partir de estos, se evidencia que la meta de aumentar en 1.9 puntos porcentuales la TBC ya fue alcanzada e inclusive rebasada durante los primeros tres años de gobierno.

Tabla 6
Evolución de indicadores de la ES en Yucatán con respecto al valor nacional, 2018-2021.

	2018-2019		2019-2020		2020-2021	
	Estatal %	Nacional %	Estatal %	Nacional %	Estatal %	Nacional %
Tasa Bruta Cobertura (incluye posgrado)	32.2	30.1	34.1	31.0	36.2 ^{al}	32.1 ^{al}
Tasa Bruta Cobertura (no incluye posgrado)	38.6	39.7	41.2	41.6	43.8 ^{al}	43.5 ^{al}

Nota: Proyección recuperada de la Secretaría de Educación Pública (2020).

En Yucatán se encuentran dos panoramas interesantes de reflexión. Por una parte, el 75% de las IES son de sostenimiento particular, situación que evidencia el reducido porcentaje de IES públicas que garanticen el acceso a la educación gratuita, especialmente cuando esta entidad federativa se encuentra categorizada en un nivel medio de rezago social (CONEVAL, 2020). Por otro lado, de acuerdo con información del Sistema Interactivo de Consulta Estadística Educativa 2020-2021, Yucatán cuenta con 102 instituciones de ES, 29 IES por debajo del promedio nacional (Gobierno de México, 2022). Esta situación pone en desventaja al estado en términos de acceso a la ES.

Por lo anterior, vale la pena el análisis de cómo la estrategia federal para el impulso de nuevas IES, las UBBJG, se está reflejando en el contexto yucateco. Sobre esta línea, la Tabla 7 muestra el listado de sedes de estas universidades que se encuentran en Yucatán, así como la matrícula que atienden y el número de habitantes de los municipios en donde se encuentran.

Tabla 7

Relación de matrícula y habitantes de los municipios de Yucatán donde se encuentran las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.

Municipio	Matrícula	Total de habitantes
Izamal	117	28,555
Tekax	102	45,062
Ticul	543	40,495
Tinúm, Pisté	27	12,700
Valladolid	395	85,460
Yaxcabá	112	16,350

Nota: elaboración propia con datos del Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (2021) e INEGI (2020).

Como puede observarse en la tabla previa, los municipios de Tinúm, Tekax y Valladolid cuentan con una UBBJG, a pesar de que su rango poblacional no oscila entre los 15 y los 45 mil habitantes. Además, en Valladolid, Izamal, Ticul y Tekax ya existen otras IES tanto públicas como privadas. Esto evidencia el incumplimiento de los criterios establecidos por el propio programa en función del número de habitantes y de la existencia de otras instituciones de nivel terciario, hallazgo que ha sido reportado a mayor profundidad por autores como González-Callejas et al. (2021), quienes argumentan que el programa no ha servido para atender las localidades que más lo necesitan. A partir de lo anterior resulta interesante cuestionarse: ¿qué dificultades encuentran las autoridades responsables del programa para cumplir con los criterios establecidos? y ¿por qué no focalizar la atención en municipios con mayor rezago social? En relación con la primera interrogante, podría surgir la hipótesis de la falta de organismos reguladores que aseguren el cumplimiento de tales criterios. En respuesta a la segunda, quizá existan factores políticos o del contexto que obstaculizan la creación de estas IES en municipios con mayor vulnerabilidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El ejercicio de focalizar el análisis en las estrategias prioritarias en materia de ES que el Gobierno Federal se planteó en 2018, ha dejado en evidencia varios puntos de interés sobre posibles implicaciones y críticas que a continuación se retomarán.

Por una parte, si bien es cierto que las estrategias vinculadas con la creación de programas de otorgamiento de becas económicas para los sectores más vulnerables y la construcción de nuevos espacios universitarios contribuyen a la ampliación de la cobertura de la ES en México; estas no son suficientes para dar solución al desafío de garantizar el acceso a la educación terciaria de todos los jóvenes del país. En este sentido, es necesario ampliar la mirada y partir de un análisis exhaustivo de la situación educativa que enfrenta el país para diseñar e implementar nuevas políticas que atiendan el problema desde otras vertientes. Por lo anterior, se coincide con la propuesta de autores como Castellanos-Ramírez

y Niño-Carrasco (2021) y Moreno (2017) en cuanto a la necesidad de apostar por el fortalecimiento de las IES ya existentes a fin de incrementar su matrícula estudiantil, favorecer el tránsito hacia modelos más flexibles y sistemas de educación en línea, y garantizar la viabilidad financiera y el uso eficaz del presupuesto para el sector educativo.

Por otra parte, es indudable que la intención detrás de crear nuevas IES como las UBBJG sólo atiende al propósito de elevar la TBC, cuando la ES tiene que dar respuesta a nuevos retos que van más allá de la cobertura y que guardan relación con el aseguramiento de una educación de calidad (Tuirán, 2019), la incorporación exitosa de los egresados al mercado laboral (Tuirán, 2019; Gutiérrez, Aguirre-Rodríguez, Carmona-García y Rosas-García, 2022;), la mejora del déficit en la infraestructura y el capital humano en las universidades públicas, y el tránsito hacia modelos educativos flexibles y sistemas educativos en línea (Castellanos-Ramírez y Niño-Carrasco, 2021). Por lo anterior, si la apuesta del Gobierno Federal seguirá focalizada en la creación de nuevas IES, se recomienda que el aseguramiento de la pertinencia social de cada programa educativo también sea parte de su agenda prioritaria en materia de educación.

De igual manera, debe centrarse la mirada en aquellos jóvenes que se encuentran en situación de desventaja social, cultural y económica, y que, a pesar de tener la posibilidad de culminar sus estudios universitarios en las nuevas instituciones creadas por el gobierno, se enfrentarán con nuevos retos asociados con la migración de su localidad hacia contextos con mejores oportunidades.

En el ámbito estatal, se identifica como principal desafío la capacidad del gobierno yucateco en turno por proveer a la educación terciaria los recursos tecnológicos necesarios para garantizar el cumplimiento de sus líneas de acción. Teniendo un panorama del escenario económico actual, resulta poco alcanzable pues esta entidad federativa aún no cuenta con las condiciones tecnológicas y de infraestructura necesarias para que, en todos los municipios, se cuente con igualdad de acceso a los recursos básicos requeridos como Internet (Gallegos-de Dios, 2021). En este sentido, no basta con dotar a las IES de la infraestructura necesaria para la educación virtual cuando la población objetivo no cuenta con los recursos necesarios para acceder a esta modalidad educativa.

No obstante, un punto de análisis a destacar tiene relación con las metas de cobertura planteadas por la administración de Yucatán. Cabe resaltar que, a pesar de ser poco ambiciosas en comparación con las tendencias en el incremento de los últimos gobiernos estatales, éstas podrían ser realistas toda vez que se consideran dos factores importantes: el primero, referido a la austeridad y los cortes presupuestales, especialmente en términos de educación, que han tenido lugar desde el inicio del sexenio (Munguía-Huato, 2021); el segundo, al esperarse un incremento demográfico de los jóvenes en edad para ingresar a la ES, es natural pensar que plantear metas muy altas podría derivar en una situación inalcanzable.

REFERENCIAS

Acosta-Silva, A. (2020). La educación superior en la era de la 4T. En R. Becerra y J. Woldenberg (Coords), *Balance Temprano. Desde la izquierda democrática*. (pp. 205-226). Grano de sal. https://www.researchgate.net/publication/346927064_La_educacion_superior_en_la_era_de_la_4T

- Aguiar-da Silva, I. (2017). *Políticas de equidad vista desde dos perspectivas: el sistema de cuotas de Brasil y PRONABES de México. Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo, 275-282. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50114/PolíticasEquidad.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. [ANUIES]. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. México: ANUIES. https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf
- Cabrero-Mendoza, E. (1998). *Las políticas descentralizadoras en México (1983-1993). Logros y Desencantos*. México: CIDE.
- Castellanos-Ramírez, J. C., y Niño-Carrasco, S. A. (2021). Educación Superior en México: los retos del gobierno presidencial en el periodo 2018-2024 en materia de cobertura. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902288>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2019*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/ae>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2020). *Evaluación de diseño con trabajo de campo del Programa Jóvenes Escribiendo el Futuro 2019-2020*. Ciudad de México: CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Paginas/Evaluaciones_Disenio_Developmental_Social.aspx
- Díaz-González, E. (2021). Efectos económicos del Covid-19 en la economía de México. En A. Díaz-Bautista, E. Díaz-González e I. Plascencia-López (Coords), *Crisis económica y covid-19. Una visión desde la frontera de México y Estados Unidos* (pp. 33-49). Colección Ciencia e Investigación. https://www.researchgate.net/profile/Eduardo-Loria-3/publication/357835922_Covid-19_el_virus_que_dividio_la_humanidad/links/61e1bb00c5e310337594370f/Covid-19-el-virus-que-dividio-la-humanidad.pdf#page=33
- Fernández-Fassnacht, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), pp.183-207. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6120975>
- Gallegos-de Dios, A.O. (2021) La educación virtual sin conectividad aumenta la desigualdad educativa. *Cuadernos Fronterizos*, (Núm. especial), 21-27. <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/view/4028/3366>
- García-Urquidez, D. (2015). Pronabes y la disminución del abandono escolar en México. *Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 8(17), 11-22.
- Gris-Legorreta, P. C. y Ramírez-Hernández, S. (2021). *Avances en materia de evaluación de diseño de la política social*. <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/5427>
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2018). *Plan Estatal de Desarrollo 2018-2024 Yucatán*. https://www.yucatan.gob.mx/docs/transparencia/ped/2018_2024/2019-03-30_2.pdf
- Gobierno de México. (2020). *Segundo informe de gobierno 2019-2020*. <https://presidente.gob.mx/wp-content/uploads/2020/09/PRESIDENTE%20AMLO%20INFORME%20DE%20GOBIERNO%202019-2020.pdf>
- Gobierno de México. (2021). *Tercer informe de gobierno 2019-2020*. <https://presidente.gob.mx/wp-content/uploads/2021/09/TERCER-INFORME-DE-GOBIERNO-PRESIDENTE-AMLO-01-09-21.pdf>
- Gobierno de México (2022). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- González-Callejas, J.L., Mejía-Pérez, G. y González-Reyes, H. (2021). Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: un análisis socioespacial de su cobertura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e27, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e27.3733>
- Gutiérrez, D. M., Aguirre Rodríguez, J., Carmona García, L. G. y Rosas García, B. M. (2022). Análisis de los desafíos de las instituciones de educación superior en México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 3114-3133. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1709
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2015). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2015*. <http://seguimientogabinete.yucatan.gob.mx/indicadores/archivos/adjuntos/ENDUTIH-2015.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

- Mendoza-Rojas, J. (2015). Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el período 2001-2012. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 3-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200001
- Moreno, T. (2017, 11 de noviembre). Gobierno, sin recursos extra para apoyar a universidades. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/politica/sep-no-se-rescatara-escuelas-quebradas>
- Munguía-Huato, R. (2021). Ley General de Educación Superior y la crisis universitaria: el derecho a la educación, una ilusión de la 4T. *El Cotidiano*, 36(226), 33-45. <https://www.proquest.com/openview/6fc682010f21347485e1d9b0ab81e20c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28292>
- Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (2021a). *Informe estudiantes por sede ciclo 2021-2022*. https://framework-gb.cdn.gob.mx/applications/ubbj/estudiosydocentes/Estudiantes_docentes_por_Sede_2020.pdf
- Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. (2021b). *Registro de sedes ante la Dirección General de Profesiones*. <https://ubbj.gob.mx/sedes>
- Rochin-Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Proyecto prioritario: Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/universidades-para-el-bienestar-benito-juarez-garcia?idiom=es>
- Secretaría de Gobernación. (2019a, 15 de mayo). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Secretaría de Gobernación. (2019b). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- Secretaría de Gobernación. (2021, 31 de marzo). *Diario Oficial de la Federación*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5614943&fecha=31/03/2021
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Proyecto prioritario: Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/universidades-para-el-bienestar-benito-juarez-garcia?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública (2020a). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2020b). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Tuirán, R. (2019). La educación superior: promesas de campaña y ejercicio de gobierno. *Revista de la educación superior*, 48(190), 113-183. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000200113

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Importancia de un fundamento conceptual en la competencia se expresa y comunica: su aplicación y desarrollo en la educación media superior.

Importance of a conceptual foundation in the competition is expressed and communicated: its application and development in upper secondary education.

Diana Gabriela Lumbreras-Sánchez¹

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México (diana.lumbreras0121@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Lumbreras-Sánchez, D. G. (2022). Importancia de un fundamento conceptual en la competencia se expresa y comunica: su aplicación y desarrollo en la educación media superior. *Educación y Ciencia*, 11(57), 134-140.

Recibido el 29 de enero de 2021; aceptado el 15 de marzo de 2022; publicado el 8 de julio de 2022

Resumen

Actualmente la Educación Media Superior en México se enmarca en el desarrollo de las competencias, aspecto relevante para la construcción de mapas curriculares y diseño de asignaturas. La orientación por competencias pretende desarrollar de capacidades específicas en los discentes ya que se tiene un perfil de egreso específico, razón, por la que es importante que los docentes cuenten con diversas herramientas para aplicarlas según las necesidades de su contexto y los objetivos de aprendizaje de su asignatura, por esto es importante brindar una impronta conceptual que facilite el quehacer docente en el aula.

El presente escrito explica el proceso de análisis de los atributos que componen una competencia, un fundamento conceptual y una propuesta de instrumento de evaluación. Estos elementos se desprenden de la competencia genérica “se expresa y comunica” que como su nombre lo indica, pertenece al área de lenguaje y comunicación, sin embargo, esta propuesta es aplicable a todas las áreas que conforman el currículo de la educación media superior.

Palabras clave: educación media superior; competencia se expresa y comunica; lectura; escritura; oralidad

Abstract

Currently, upper secondary education in Mexico is framed in the development of competencies, which is relevant when creating curriculum maps and designing subjects. This orientation by competencies aims to develop certain capacities in the students that are found on their graduation profile, which is why it is important that teachers use a variety of tools to apply them following the necessities of their context and the learning objectives of their subjects. Because of this, it is important to provide a conceptual outline that facilitates teaching tasks in the classroom.

This writing delves into the process of analysis of the attributes that make up a competency. It works as a conceptual foundation and a proposal for an evaluation instrument. To aid in explanation, this essay utilizes the generic competency, *se expresa y comunica* (express and communicate), which as its name indicates, belongs to the area of language and communication. However, this proposal is applicable to all areas that make up the upper secondary education curriculum.

Keywords: upper secondary education; competence expresses and communicates; reading; writing; orality

INTRODUCCIÓN

Uno de los fundamentos de la Educación Media Superior en México (EMS por sus siglas) es el Marco Curricular Común (MCC por sus siglas) mismo que es considerado, uno de los pilares de la Reforma Educativa de la Educación Media Superior (RIEMS por sus siglas). En este marco, se señalan las diferentes competencias que deben introducirse en los currículos de la EMS sin importar el subsistema al que pertenecen.

En específico, el Acuerdo número 444 establece las competencias que constituyen el MCC, de las cuales se desprenden tres tipos de competencias: 1) Genéricas, que tienen como característica ser claves, transversales y transferibles, es decir, se aplican en diferentes contextos, son relevantes a todas las disciplinas académicas y refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias. 2) Disciplinarias, se refieren a procesos mentales complejos y finalmente, 3) Profesionales, que preparan a los estudiantes para incorporarse al ejercicio profesional.

Entendiendo la composición de las competencias y su división, se observa que un aspecto clave dentro de las competencias genéricas es que, son comunes a todos los egresados de la EMS y se consideran competencias clave por su aplicación a lo largo de la vida. Aunado a esto, el área de lenguaje y comunicación se encuentra inmersa en los currículos de todos los niveles educativos ya que es una prioridad desarrollarla porque se considera esencial desde la educación básica hasta la educación superior; se espera que todo estudiante dentro de la EMS cuente con las habilidades para redactar un escrito con coherencia, adecuación, cohesión y calidad, mantenga un interés por la lectura, sea capaz de distinguir los aspectos más relevantes de un texto y exprese con fluidez sus ideas en el plano oral. El dominio y desarrollo del área de lenguaje y comunicación no sólo se involucra con asignaturas como: lectura y redacción, literatura, entre otras; sino que, se puede fomentar a través de las diferentes asignaturas que conforman el mapa curricular de la EMS. Por esta razón se genera una propuesta de impronta conceptual que sustente y promueva un mayor alcance de la competencia *se expresa y comunica*.

En el Acuerdo 444 se establecen las competencias genéricas en específico y sus respectivos atributos, para este artículo únicamente se hace referencia a la competencia categoría “*se expresa y comunica*” de la que se desprende la competencia genérica cuatro: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, la cual cuenta con cinco atributos, de los cuales, para finalidades de esta propuesta se abordan únicamente los siguientes:

1. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.

2. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
3. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. (Acuerdo 444 2008, p.2)

Entendiendo el origen y la estructura de la competencia genérica número cuatro se propone una impronta teórica orientada al área de lenguaje y comunicación, también, se describen los conceptos clave de cada atributo para orientar a los docentes a generar su propia construcción conceptual, ampliar la percepción, conceptualización y relevancia de las competencias.

Construcción conceptual de la competencia se expresa y comunica

La propuesta del presente artículo es plantear un sustento conceptual y teórico a las competencias para darle mayor significado, sentido y flexibilidad dentro y fuera del aula. Una competencia se entiende como un proceso de desempeño con idoneidad en un determinado contexto. (Tobón, 2006) razón por la que se propone extender su concepción y aplicación dentro de un área específica y darle mayor alcance, considerando que, para el caso de las competencias genéricas, pueden utilizarse de forma transversal, por lo tanto, no sólo se beneficia el área de lenguaje y comunicación, es más bien, una vía para fomentar el desarrollo de las competencias.

Por otro lado, se entiende que una competencia es un elemento que se desarrolla durante un proceso formativo, incluyendo momentos dedicados a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes (Díaz Barriga, 2006) para esto hay que hacer eficaz la comprensión y concepción de las competencias, conceptualizarlas según están estructuradas para proponer una impronta teórica que le dé mayor sentido a todo el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula.

La formulación de una propuesta conceptual consiste en analizar cada atributo, distinguir palabras clave, sustentarlas y finalmente implementarlas en las actividades de enseñanza aprendizaje. En el caso del primer atributo que se conforma de las palabras clave “expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas” se conceptualiza con la escritura. El segundo atributo se conforma de palabras clave “aplica distintas estrategias comunicativas” el cual se conceptualiza con la oralidad y/o expresión oral. Y finalmente, el tercer atributo se conforma de las palabras clave “identifica las ideas clave en un texto” el cual se conceptualiza con la lectura.

La importancia de resaltar las palabras clave de cada atributo permite entender la competencia y plantear una impronta conceptual que a su vez la puede guiar y sustentar. El área de lenguaje y comunicación es muy precisa en cuanto a lo que busca desarrollar en los estudiantes de educación media superior y se le da mayor dedicación a la lectura y escritura, no atendiendo la expresión oral, razón por la que este ejercicio es indispensable para asumir las competencias con otra perspectiva y permita aplicar nuevas estrategias dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Propuesta conceptual: escritura, lectura y oralidad

El primer atributo se conceptualiza con la escritura, una habilidad indispensable a desarrollar en los estudiantes del nivel medio superior, de ahí la importancia de entender las

competencias genéricas con palabras clave, para así enfocarlas dentro de las actividades a desarrollar en los estudiantes. Por esta razón mientras más claro sea lo que se pretende fomentar en las dinámicas desde el diseño de secuencias didácticas y/o planes clase, mayor claridad en los estudiantes.

La idea de asociar un atributo con un concepto tiene el propósito de facilitar el quehacer en la práctica docente e implementarlas con un objetivo claro dentro del aula. A continuación, se ejemplifica cómo se pueden definir la escritura y sus elementos. Un concepto básico parte de ser una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo. (Cassany, 1994) comprender de esta forma un atributo permitirá que la dinámica en la clase sea más fluida desde el diseño previo de las actividades, es decir, el docente comprende la competencia desde otro punto de vista, integra los propósitos y evidencias de aprendizaje en las actividades basadas en fomentar la escritura, dichas actividades estarán enfocadas en cubrir algunos elementos de la escritura (aquí se proponen algunos, sin embargo, es importante que el docente utilice los que se adecuan a su contexto y asignatura): la cohesión, coherencia, adecuación y corrección gramatical, estos elementos servirán para convertirlos en un instrumento de evaluación y así cubrir de inicio a fin el proceso de enseñanza aprendizaje. También es necesario definir los elementos propios de la escritura para tener claro lo que se espera que el estudiante aplique, es decir, en cuanto a la cohesión se entiende una finalidad es asegurar la progresión temática (Morales, 2013) mientras que en la coherencia se entiende que es el sentido global de la estructuración del contenido del texto en el marco de una estructura comunicativa ajustada a un contexto (Cassany, 1994) lo mismo sucede con la adecuación que tiene como finalidad el registro lingüístico, es decir, si el escrito es formal o coloquial, finalmente la corrección gramatical que es un conjunto de reglas a seguir para producir textos correctos y adecuados (Otañi, 2001).

Todo este ejercicio da apertura a la creación de un instrumento de evaluación: si dentro del diseño de secuencias didácticas se solicita como evidencia de aprendizaje un resumen, la lista de cotejo puede cubrir lo siguiente:

Figura 1
Propuesta de instrumento de evaluación para la escritura

Evidencia de aprendizaje	Elementos del instrumento de evaluación			
Resumen	Escritura			
	Cohesión	Coherencia	Adecuación	Corrección gramatical

Fuente: Elaboración propia

La comprensión de las competencias debe ser flexible y aplicable al proceso de enseñanza aprendizaje.

En el caso del segundo atributo se conceptualiza con la oralidad, una habilidad que todo individuo utiliza a lo largo de la vida y que, en términos académicos, es utilizada en mayor medida dentro del aula. La oralidad encierra desde la palabra, hasta los matices de las expresiones, sus relaciones con los sentimientos, acciones, costumbres de los individuos. (Rodríguez, 2016) las habilidades orales de los estudiantes deben ser incentivadas en las

dinámicas de clase, razón por la que es importante enmarcar el atributo con este concepto. De la misma forma permitirá al docente crear actividades que estarán enfocadas en cubrir algunos elementos propios de la oralidad (aquí se proponen algunos, sin embargo, el docente debe utilizar los que se adecuan a su contexto y asignatura): la fluidez, la entonación y argumentación.

El plano oral abarca numerosos elementos, sin embargo, en esta propuesta se abordan los que se consideran más aptos de evaluar en el ejercicio docente. Para el caso de la fluidez se generan tantas palabras como sea posible, fonológica y/o semánticamente, mide la velocidad y facilidad de producción verbal (Otrosky & Fernández, 2005) analizando este concepto se observa que la fluidez puede medirse y evaluarse a simple vista, cuando un estudiante realiza una intervención, el docente puede evaluar mediante la observación si el estudiante cuenta con un ritmo constante al momento de participar o emitir un comentario respecto a la sesión, otro elemento a considerar en la oralidad es la entonación; en su mayoría los discentes no son conscientes de las habilidades orales que emplean dentro de las instituciones educativas, por esto, es necesario fomentarla para que logren adquirir mejores habilidades verbales. Finalmente, la entonación que constituye la variación de tono relevantes a un discurso oral. (Cantero, 2002) asociar las competencias con conceptos permite que la actividad docente sea más clara respecto a las dinámicas y actividades en clase.

Así como el primer atributo, a continuación, se presenta la creación de un instrumento de evaluación: si dentro del diseño de secuencias didácticas se solicita como evidencia de aprendizaje un debate, la lista de cotejo puede cubrir lo siguiente:

Figura 2
Propuesta de instrumento evaluación para la oralidad

Evidencia de aprendizaje	Elementos del instrumento de evaluación		
Debate	Oralidad		
	Fluidez	Entonación	Argumentación

Fuente: Elaboración propia

La práctica docente se vuelve más dinámica al considerar la evaluación de las actividades, de modo que orienten a los estudiantes a desarrollar conocimiento y habilidades.

El tercer atributo se conceptualiza con la lectura, esto implica que los maestros puedan implementar en el aula ejercicios que la fomenten, a pesar de ser una habilidad que los estudiantes deberían desarrollar por su cuenta, es necesario sumar esfuerzos y facilitarla desde la práctica docente. Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual primero intenta satisfacer u obtener una información pertinente para los objetivos que guían su lectura. (Solé, 2003) dado que en toda asignatura existen textos con los que todo estudiante debe interactuar es viable utilizar este concepto. A continuación, se proponen los elementos que son posibles incluir en actividades y en evaluaciones de lectura: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica. El proceso de lectura es progresivo, razón por la que se inicia con la más simple, ya que es una lectura literal, inicial y centrada en las ideas y la información que es explícitamente expuesta al texto, la lectura literal es

reconocimiento de detalles, de la idea principal de un texto o de un párrafo (Castillo y Ruíz, 2005) el reconocimiento de una idea principal es esencial para la comprensión total de un texto, para el caso de estos elementos uno depende del otro, cuando existe un reconocimiento de ideas lo siguiente es lectura inferencias, la cual se comprende por medio de relaciones y asociaciones el significado global del texto (Solé, 2003) es notorio que, no es indispensable un tópicos en específico y que es posible incluir estos elementos en las planeaciones previas de clase, finalmente para esta tercera propuesta la lectura crítica, que requiere mayor capacidad cognitiva pero permite identificar vínculos relevantes, analizar consecuencias, llevar a cabo inferencias correctas, valorar pruebas y propuestas consistentes (Galindo, 2015) se observa que cada elemento de la lectura que se propone se pueden considerar en el diseño de actividades. Ahora, se presenta una propuesta de instrumento de evaluación si dentro del diseño de secuencias didácticas se solicita como evidencia de aprendizaje una lectura de comprensión, la lista de cotejo puede cubrir lo siguiente:

Figura 3
Propuesta de instrumento de evaluación para la lectura

Evidencia de aprendizaje	Elementos del instrumento de evaluación		
Lectura de comprensión	Lectura		
	Lectura literal	Lectura inferencial	Lectura crítica

Fuente: Elaboración propia

Se observa que conceptualizar las competencias es un ejercicio que brinda un panorama amplio y a la vez permite utilizarlas con un objetivo claro desde la perspectiva docente, esta propuesta pretende dar una nueva orientación de la comprensión, la flexibilidad y el posible uso dentro de la práctica docente.

CONCLUSIONES

La propuesta general aborda en primer lugar, el análisis de las competencias genéricas, las cuales se pueden incluir en las diferentes asignaturas que componen el currículo de la EMS según lo que se planea desarrollar en los estudiantes, también, la flexibilidad que tienen para conceptualizarse y/o asociarse con un sinfín de significados aplicables a la práctica docente, en este caso se tomó el área de lenguaje y comunicación dado que es la competencia genérica se expresa y comunica, sin embargo es posible introducirla en la mayor parte de las actividades que se realizan, este análisis da pauta a que las competencias no sólo sean enunciados que los docentes conocen y dominan, sino que, sean moldeables desde el momento en que se introducen en las planeaciones previas y a la vez se genere un ambiente más dinámico para los estudiantes. Además, las tablas planteadas por atributo dan pauta a generar instrumentos de evaluación que sean claros tanto para los docentes como para los estudiantes. En la educación media superior las competencias genéricas son fundamentales en la construcción de una secuencia didáctica por lo que conceptualizarla facilita su aplicación en el aula.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2001) Sobre la gramática. Entre líneas. *Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, gramática y la literatura*. Buenos Aires, FLACSO.
- Cassany, D. (1994). *El sistema de la lengua*. Barcelona. Graó
- Cantero, F. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Edicions Universitat de Barcelona. España.
- Castillo, M. y Ruíz, J. (2005). Lectura, metacognición y evaluación. Bogotá. <https://www.curn.edu.co/lineas/lectura/896-lectura-y-sus-tipos.html>
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o disfraz de cambio?, *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. http://issue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php/clave=2006-111-7-36
- Galindo, M. (2015). Lectura Crítica hipertextual en la web 2.0. *Actualidades Investigativas de Educación*, 15(1), 365-394. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100016
- Morales, E. (2013). Cohesión. Diccionario de lingüística on line. <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print/5377>
- Otrosky, F, Fernández, A. (2005) Fluidez verbal semántica en hispanohablantes: un análisis comparativo. *Revista Neurol*, 41(8), 463-468. <https://www.neurologia.com/articulo/2004597>
- Rodríguez, M. (2016) Fundamentos teóricos acerca de la oralidad. Un acercamiento necesario. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/images/Fundamentos_teoricos_acerca_de_la_oralidad_02.pdf
- SEMS. (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. [Archivo PDF] Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, (56), 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mecesup. https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Madrid: Ariel.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Aprendizaje experiencial para la promoción de estilos de vida saludable en la infancia

Experiential learning to promote healthy lifestyles in childhood

Maranti Araceli Cisneros-Contreras¹ y Jorge Alberto Ramírez de Arellano-De la Peña²

¹ Universidad Autónoma de Yucatán, México (mara.cisneros@hotmail.com) y ² Universidad Autónoma de Yucatán, México (rarellan@correo.uady.mx)

Cómo citar este artículo:

Cisneros-Contreras, M. y Ramírez de Arellano-De la Peña, J. (2022). Aprendizaje experiencial para la promoción de estilos de vida saludable en la infancia. *Educación y ciencia*, 11(57), 141-147.

Recibido el 10 de junio de 2021; aceptado el 30 de noviembre de 2021; publicado el 8 de julio de 2022

Resumen

El propósito del artículo es compartir reflexiones que surgieron durante la elaboración de un trabajo terminal en la especialización en docencia, en este se abordó el diseño de una estrategia didáctica basada en el aprendizaje experiencial para la promoción de la salud en la infancia. El artículo está dirigido principalmente a docentes, promotores de salud y personas sensibilizadas con la infancia. Se divide en cuatro apartados: los fundamentos teóricos para la elección y diseño de la estrategia didáctica; el diseño de la estrategia; la propuesta de evaluación; y las sugerencias y consideraciones para su implementación en diferentes espacios.

Palabras claves: aprendizaje experiencial; estrategia didáctica; estilos de vida saludable; promoción de la salud

Abstract

The purpose of the article is to share reflections that emerged during the elaboration of a final project in the specialization in Teaching, which developed the design of a didactic strategy based on experiential learning to promoting childhood healthy lifestyles. This article is aimed mainly to teachers, health promoters and sensitized people with the childhood. It is split in four sections: The theoretical bases for the election and design of didactic proposal approaches; the design of the strategy; the evaluation proposal; and the suggestions and reflections for implementation in different scenarios.

Key words: Experiential Learning; didactic strategy; healthy lifestyle; health promotion

INTRODUCCIÓN

Actualmente México vive una crisis de salud derivada de una doble epidemia, por un lado, tenemos la pandemia originada por la propagación del Covid-19 y por otro, la alta prevalencia de sobrepeso y obesidad de la población. Debido a lo anterior, nace la necesidad de crear estrategias educativas para la población en general.

En los centros de enseñanza, la promoción de salud puede ser más eficaz al proporcionar un escenario óptimo para transmitir conocimientos, desarrollar habilidades y apoyar la toma de decisiones positivas para la salud (Camargo, 2012). Las principales

estrategias en salud cuyos resultados han sido favorables son aquellas que fomentan la motivación, la autoestima y las habilidades personales, de tal forma que no solo se brinda información, sino que el trabajo en todas estas áreas promueve el autocuidado y las competencias personales y sociales del individuo (Giraldo, 2010). Es así como se propone la creación de una estrategia didáctica que fomente cuatro áreas principales: la alimentación, la actividad física, la higiene y la salud mental.

La estrategia didáctica propuesta se basa en el aprendizaje experiencial, cuyos principios parten de las experiencias como proceso de aprendizaje; de acuerdo con Kolb (1984, citado en Ramírez de Arellano, 2017), el resultado del aprendizaje es la forma en que las personas perciben y procesan estas experiencias, las cuales confieren un escenario adecuado para la promoción de salud, a través del diseño de actividades que generen la reflexión en la experiencia de aprendizaje.

Es así como el lector encontrará cuatro apartados que describen el diseño de la estrategia, cuya intención es apoyar a los docentes y promotores de salud que trabajan en la elaboración de proyectos para este grupo etario. En el primer apartado, se describen los fundamentos teóricos del aprendizaje experiencial, la promoción de la salud y estilos de vida saludable; el segundo apartado presenta el diseño de la estrategia didáctica; en el tercer apartado se encuentra la propuesta del proceso de evaluación de la estrategia; y, por último, las sugerencias y consideraciones para su implementación en diferentes espacios.

El aprendizaje experiencial

En la teorización del aprendizaje experiencial podemos encontrar diversos autores, como precursor se tiene a Dewey (1915, citado en Ramírez de Arellano, 2017) quien señala que el aprendizaje debe facilitar la preparación para vivir en un mundo cambiante y en evolución, y que por ello los individuos necesitan estar involucrados en lo que están aprendiendo, para facilitar esta preparación para el mundo. Posteriormente Kolb (1984) desarrolla su teoría del aprendizaje experiencial, cuyo fundamento son las experiencias como proceso de aprendizaje, las cuales son las series de actividades que permiten aprender. Es decir, que el resultado del aprendizaje es la forma en que las personas perciben y procesan estas experiencias.

Kolb (1984, citado en Ramírez de Arellano, 2017) señala el aprendizaje como un proceso cíclico a través de un modelo de cuatro cuadrantes que describen las formas de percibir y procesar la información. La observación reflexiva, la conceptualización abstracta, la experimentación activa y la experiencia concreta conforman los cuadrantes principales de dichos procesos; es así como observar, pensar, sentir y hacer, conforman el aprendizaje como un proceso recurrente donde se crea el conocimiento como consecuencia de la transformación de la experiencia.

Desde la perspectiva de las experiencias se hace hincapié en el proceso de adaptación y aprendizaje, en lugar de los contenidos o resultados. De igual forma se coloca al conocimiento como un proceso de transformación continua, a través de la creación y recreación, y no como algo independiente que se adquiere o transmite. El aprendizaje transformará la experiencia de forma objetiva y subjetiva, la cual para su comprensión requerirá de entender la naturaleza del conocimiento (Ramírez de Arellano, 2017). Es por ello, que este fundamento teórico es adecuado para la promoción de vida saludable en infantes,

ya que no solo es una transmisión de contenidos (como sería de manera tradicional,), sino se vive el aprendizaje y construcción de un estilo de vida saludable, lo cual se presenta a continuación.

Estilos de vida saludables

Cockerham (2007) define al estilo de vida saludable, como una conducta de carácter consistente y que se relaciona con la salud, dicha conducta se determina por las condiciones de vida y situación social del individuo. Este conjunto de patrones de conductas, decisiones o elecciones que realicen las personas son en respuesta a la disponibilidad y oportunidades que les ofrece su propia vida (De la Cruz, 2009).

Podemos abordar los determinantes del estilo de vida saludable desde dos puntos de vista definidos: en primer lugar, se encuentran los aspectos psicológicos y biológicos del individuo, así como los factores genéticos y conductuales; es decir, los factores individuales de la persona. En segundo lugar, se encuentran los aspectos culturales, el contexto social, y las determinantes sociodemográficas y económicas o del medio ambiente; es decir, los factores del entorno que rodea a la persona (Lalonde, 1974). En la infancia los determinantes del estilo de vida saludable tendrán características puntuales propias de la etapa de desarrollo. Uno de los puntos primordiales de este grupo etario, parte de la premisa de que las experiencias (y de ahí la propuesta desde el aprendizaje experiencial), el ambiente social y físico de los niños están determinados principalmente por la familia, por lo tanto, la familia es el componente esencial de la salud de los infantes (Lalonde, 1974).

Estrategias didácticas de promoción de estilos de vida saludable

En el sector infantil, la psicología educativa ha sido una de las principales herramientas, donde el juego ha sido el escenario facilitador para la educación en salud. Algunas de las áreas que se han promovido en el entorno escolar son la alimentación saludable, la actividad física, el manejo del estrés, la higiene del sueño, la salud oral, las habilidades para la vida, la sexualidad segura y el ocio saludable (Calpa et al, 2019).

Los diversos factores que determinan la efectividad de las estrategias se relacionan con el tiempo de duración de la implementación, la edad y el género. Se concluye que para la promoción de la salud es indispensable crear estrategias desde el área de la psicología. El análisis de los factores cognitivos, emocionales y conductuales, así como el conocer las causas de los diversos comportamientos, ofrecen las pautas para la toma de decisiones orientadas a cambios saludables para el individuo (Calpa et al, 2019).

Silva-Sanigorski (2010, citado en Camargo, 2012) reporta en un estudio realizado en Australia que se requiere de una estrategia de intervención múltiple centrada en cambios socioculturales, políticos, físicos y del entorno, para favorecer la promoción de la salud en guarderías y jardines infantiles. Debido a lo anterior, se propone una estrategia didáctica, basada en el aprendizaje experiencial, para el nivel preescolar, a través del diseño de actividades que generen la reflexión para la promoción de estilos de vida saludable, adaptado a las necesidades del infante y de su entorno, situando a las experiencias como principal medio para el desarrollo de conocimientos, permitiendo al niño o niña percibir y procesar la información de acuerdo con sus propios procesos. El análisis y la reflexión son el principio del aprendizaje experiencial. La creación de estas experiencias impactará no solo en la vida

actual del individuo sino también a futuro, facilitando la creación y recreación de estos aprendizajes por medio del refuerzo en las diferentes áreas de su vida.

Desarrollo de la estrategia

La estrategia didáctica requiere de preparaciones e instrucciones previas a la implementación, estas se relacionan con las necesidades específicas de los infantes. Se propone dividir la ejecución de la estrategia en los tres tiempos descritos a continuación: en primer lugar; la observación, tiempo en el cual los docentes o facilitadores observarán a las niñas y los niños para identificar las capacidades físicas y cognitivas de cada uno para analizar y elegir las actividades pertinentes. En segundo lugar; se encuentra la preparación del ambiente, este tiempo es posterior al análisis realizado que determinará los materiales que se requieren para la ejecución de la estrategia, así como las adecuaciones pertinentes a realizar. Por último; la ejecución de la estrategia, la cual corresponde a la experiencia que los profesionales ofrecerán a los infantes durante la ejecución de la actividad.

Los estilos de vida saludable comprenden diversas áreas del desarrollo de la persona mencionadas; sin embargo, para la presente propuesta las áreas que se proponen trabajar son la alimentación, la actividad física, la higiene y la salud mental. Las herramientas y aprendizajes que adquieran con esta propuesta son pilares fundamentales para la salud futura de las niñas y los niños.

Las competencias que se promueven durante el diseño de esta propuesta giran en torno a cada área de trabajo. En la alimentación, identificar los sabores y las sensaciones que nos generan cada uno de los grupos de alimentos, permitirá al infante desarrollar una sana relación con los alimentos, lo cual se traduce en una elección consciente a futuro. En la actividad física, se abordan actividades relacionadas con la motricidad, marcha, movimiento de brazos, postura, coordinación y ejecución del movimiento, cuyo impacto en la salud se refleja en el desarrollo y formación de músculos, adquisición de fuerza, además de ser un escenario ideal para la transmisión de valores como la igualdad e inclusión (UNICEF, 2019)

En términos de la salud mental, el reconocer en sus pares la expresión de las emociones y la reflexión sobre la propia forma de expresarlas en sí mismo, permite la creación de ambientes que favorecen la sana convivencia, así como la resolución de conflictos, desarrollo de empatía, el pensamiento crítico y favorece la reflexión sobre la expresión de sus emociones.

A continuación, se presenta de manera general la propuesta dividida por áreas. (véase en la tabla 1). Se debe recalcar que es una base que debe ser evaluada y reconstruida para hacer las intervenciones personalizadas, considerando al individuo como su propia referencia de aprendizaje.

Tabla 1
Desarrollo de la estrategia por áreas

Área: Alimentación	
Tema:	Alimentación con sentido
Descripción	
Observacional	<ul style="list-style-type: none"> • Consideraciones alimentarias familiares • Alergias alimentarias • Consideraciones dentales

Preparación del ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Familiaridad con los alimentos • Acercamiento a alimentos que suelen causar rechazo.
Ejecución de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • Juego o experiencia sensorial • Actividad de reforzamiento
Área: Actividad física	
Tema:	Circuito
Descripción	
Observacional	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidad, marcha, movimiento de brazos, postura, coordinación, ejecución del movimiento
Preparación del ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos disponibles: pelotas, sillas, aros. • Habilitar el área • Música
Ejecución de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación y dirección de la actividad • Propiciar el ambiente de participación y diversión • Motivación
Área: Higiene	
Tema:	Higiene
Descripción	
Observacional	<ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con el desarrollo del niño
Preparación del ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los padres de familia los materiales: cepillo de dientes, pasta, jabón líquido, toallas húmedas.
Ejecución de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • Previo a la manipulación de alimentos se realiza el lavado de manos, posteriormente el cepillado de dientes. • El lavado de manos se implementa de manera frecuente y posterior a manipular elementos con potencial infeccioso: tierra, piedras, etc.
Área: Salud mental	
Tema:	Inteligencia emocional: reconocer en mí y en otros, regular la emoción.
Descripción	
Observacional	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen la emoción en alguien más o en ellos mismos
Preparación del ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar la postura adecuada, preparar los materiales para la lectura.
Ejecución de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Generar la reflexión durante la lectura

Nota: elaboración propia

La evaluación en las experiencias

En las experiencias, el acompañamiento que se realice a los estudiantes durante el proceso permite el seguimiento y realimentación constante. El análisis y la reflexión son el principio del aprendizaje experiencial, en este el infante tiene un papel protagónico en su proceso de evaluación y el docente cumple el rol de facilitar, acompañar y preparar el proceso reflexivo; por ello, el proceso de evaluación se realizará por áreas y la referencia de los avances en los aprendizajes será el propio estudiante. Se sugieren instrumentos tales como listas de cotejo, portafolios de evidencias y rúbricas para los contenidos, sin embargo; es importante hacer énfasis en llegar a la reflexión como principal evidencia de aprendizaje.

Es importante mencionar que los instrumentos de evaluación propuestos tienen como finalidad destacar las conductas que han sido interiorizadas de un estilo de vida saludable, en el caso de que estas conductas no sean adquiridas es importante hacer una revaloración y reestructuración de la experiencia.

Sugerencias y consideraciones

La preparación de las docentes, los espacios de creación, así como la estrategia psicopedagógica, son las que van a permitir un óptimo desarrollo de la experiencia, por lo cual es indispensable la sensibilización de los facilitadores o docentes en temas de salud. También es prioritario la comunicación constante con los tutores, padres de familia o cuidadores para armonizar la presentación de las experiencias a las niñas y los niños.

Cabe mencionar que en instituciones que trabajan bajo los principios de la crianza con apego o métodos Montessori, se facilitaría la aplicación de este tipo de estrategia. Por otro lado, en las instituciones de enseñanza tradicional es posible que la aplicación sea compleja por los requerimientos curriculares que se solicitan. En ambos escenarios se propone la capacitación de los docentes a través de cursos, talleres y acompañamiento que faciliten la comprensión de la estrategia.

Es primordial desarrollar proyectos enfocados a los padres de familia de los infantes, ya que son el principal núcleo reforzador en esta etapa de la vida y sería erróneo pensar que estas conductas van a perdurar y mantenerse sin el apoyo familiar.

CONCLUSIONES

Sin duda el contexto actual presenta un reto en el ámbito educativo, emocional y social de todos los individuos, crear experiencias de aprendizaje que doten a los niños de habilidades para la vida y conocimientos, permitirán abordarlo de forma integral para un óptimo desarrollo. El aprendizaje experiencial permite la creación de actividades con los elementos del entorno, lo que en términos de costo se considera redituable; sin embargo, es necesaria una capacitación y preparación puntual de los facilitadores, ya que el éxito de esta depende la capacidad de creación de las experiencias y el alcance de la reflexión con los infantes.

La creación de patrones de conductas saludables desde la infancia nos permite inferir que el niño tendrá un óptimo desarrollo; no obstante, sabemos que hay una variedad de factores que en el futuro pueden interferir en estos patrones. Promover estilos de vida saludable a través del aprendizaje experiencial permite tener una base sólida para el desarrollo de estrategias que promuevan estos patrones de una forma educativa, social y de salud.

REFERENCIAS

- Calpa-Pastas A., Santacruz-Bolaños, G., Alvarez-Bravo, M., Zambrano-Guerrero, C., Hernandez-Narváez, E y Matabanchoy-Tulcan, S. (2019). Promoción de estilos de vida saludables: estrategias y escenarios. *Hacia la Promoción de la Salud*, 24(2), 139-155.
- Camargo-Ramos, C. M., & Pinzón-Villate, G. Y. (2012). La promoción de la salud en la primera infancia: evolución del concepto y su aplicación en el contexto internacional y nacional. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60, 62-74.
- Cockerham, W (2007). New directions in health lifestyle research. *International journal of public health*, 52(6), 327-328.

- De la Cruz-Sánchez, E. y Pino-Ortega, J. (2009). Estilo de vida relacionado con la salud. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/oca/view/20.500.11799/33767/1/secme-20054.pdf>
- Díaz-Martínez, X., Mena-Bastías, C., Celis-Morales, C., Salas, C. y Valdivia-Moral, P. (2015). Efecto de un programa de actividad física y alimentación saludable aplicado a hijos y padres para la prevención de la obesidad infantil. *Nutrición Hospitalaria*, 32(1), 110-117. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.32.1.9122>
- Giraldo-Osorio, A., Toro-Rosero, M., Macías-Ladino, A., Valencia-Garcés, C. y Palacio-Rodríguez, S. (2010). La Promoción de la Salud como Estrategia para el Fomento de Estilos de Vida Saludables. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(1), 128-143
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall. Recuperado de https://www.academia.edu/3432852/Experiential_learning_Experience_as_the_source_of_learning_and_development
- Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the health of Canadians: a working document*. Ottawa: Minister of supply and services of Canada.
- Ramírez de Arellano, A. (2017). Experiencias de aprendizaje orientadas a la formación para la investigación en estudiantes de licenciatura en educación [Tesis doctoral]. Universidad Marista.
- Reyes-Morales, H., González-Unzaga, M., Jiménez-Aguilar, A. y Uribe-Carvajal, R. (2016). Efecto de una intervención basada en guarderías para reducir conductas de riesgo de obesidad en niños preescolares. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 73(2), 75-83.
- Silva-Sanigorski, A. M., Bell, A. C., Kremer, P., Nichols, M., Crellin, M., Smith, M. y Swinburn, B. A. (2010). Reducing obesity in early childhood: results from Romp & Chomp, an Australian community-wide intervention program. *The American journal of clinical nutrition*, 91(4), 831-840.
- Unicef. (2006). *El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado el 16 de Junio del 2021 de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>