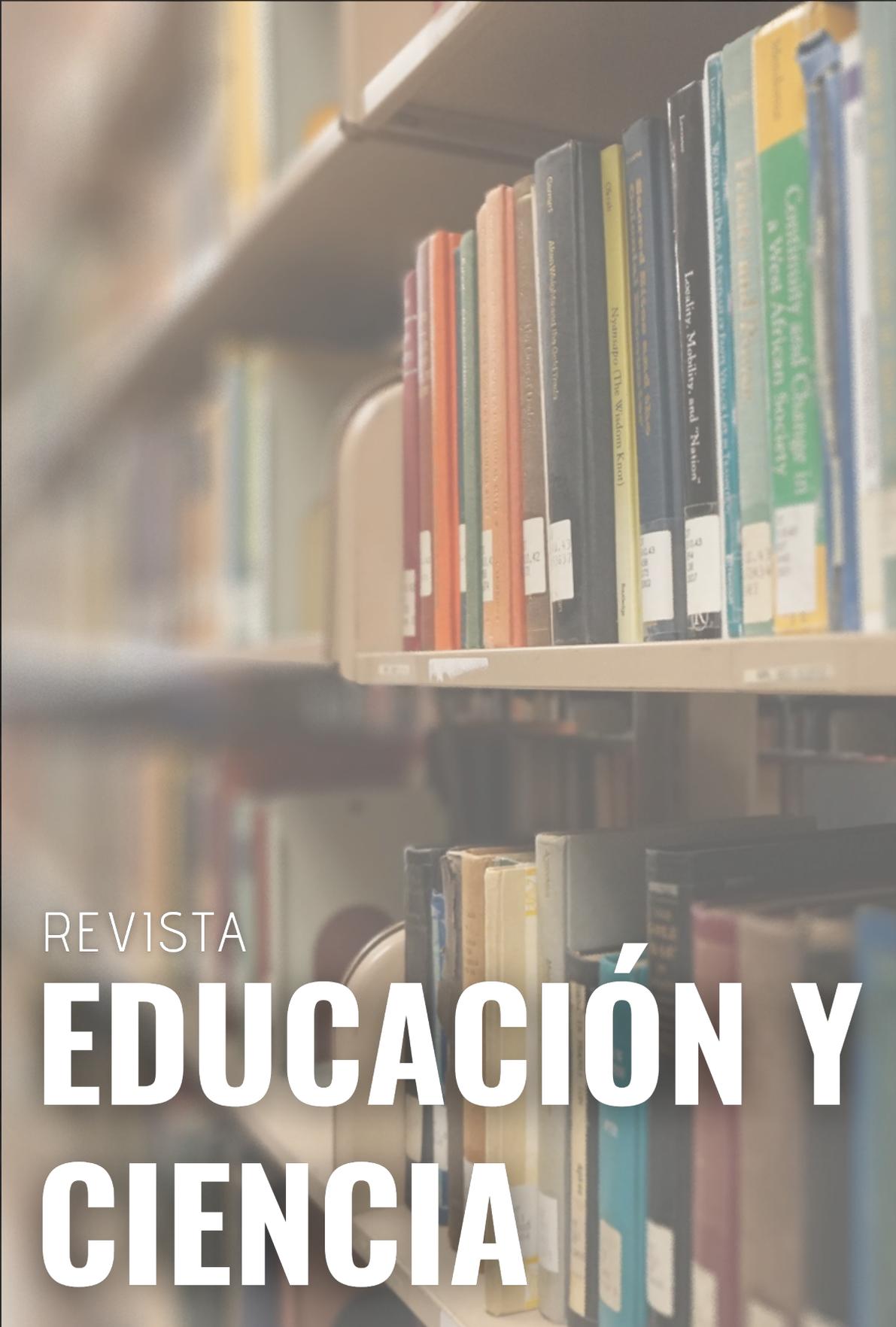


Julio - Diciembre 2022
Vol. 11 Núm. 58



REVISTA
**EDUCACIÓN Y
CIENCIA**

EDUCACIÓN Y CIENCIA

ISSN 2448-525X

vol. 11, núm. 58, julio-diciembre 2022

EDITORIAL

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

ARTÍCULOS

Motivación y Estrés en clases en línea por COVID-19: Un estudio en CCH Oriente

Luisa Fernanda Granillo-Velasco, María Fayne Esquivel-Ancona, María Susana Eguía-Malo, Martha Diana Bosco-Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México, México.....8

Incidencia del confinamiento por la pandemia de Covid-19 en el proceso de enseñanza aprendizaje. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Pedro Ramón-Santiago, Osiris Anani López-Jesús, Verónica García-Martínez y Claribel de los Santos-Juárez
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México..... 28

Asociación del rendimiento académico y el aprendizaje social de universitarios en Ciudad del Carmen, Campeche

Erick Cajigal-Molina, Silvia Estela. Yon-Guzmán, Gloria del Jesús Hernández-Marín y Juan José Díaz Perera
Universidad Autónoma del Carmen, México.....43

Percepción sobre la formación integral. Visión de la comunidad estudiantil de la Universidad de Oriente

Milton Carlos Berzunza-Criollo
Universidad de Oriente, México.....61

Formación integral en un programa de intercambio estudiantil en Yucatán, México

María Teresa Gullotti-Vázquez y María Isolda Vermont-Ricalde
Universidad Autónoma de Yucatán, México.....74

Transformación de la práctica pedagógica, mediada por la experiencia vivida en el territorio

María Helena Ramírez Cabanzo y Mathusalam Pantevis Suárez
Fundación Universitaria del Área Andina y Universidad Surcolombiana, Colombia.....87

De la participación como requisito administrativo a su papel como promotor de habilidades orales

Benjamín Peña-Pérez, Alfredo Hernández-Corona, Brenda Abigail Pintle-Díaz y
Germán Morales-Chávez
Universidad Autónoma de México, México.....104

El liderazgo educativo y su impacto en la implementación de recursos: una revisión sistemática

Eliu Galmiche-Frías
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.....120

“Aprendiendo con los animales de mi pueblo”. Una propuesta curricular transversal en primaria

Katerine Olivo-Franco y José Luis Olivo-Franco
Institución Educativa Técnica Agrícola Juan Domínguez Romero, Colombia131

Curso en línea: Conceptos fiscales básicos para personas tributando en el régimen fiscal servicios profesionales

Rolando Solís-Cáceres y Norma Graciella Heredia Soberanis
Universidad Autónoma de Yucatán, México.....149

<http://www.educacionyciencia.org>

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
MINE. Francisco Ramón May Ayuso
Editores de innovación

LCC. Diana Karina Cima Vargas
BA. Carlos Alonso Ramón Moraita
Apoyo técnico

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 Vázquez
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

LISTA DE REVISORES

vol. 11, número 58, julio-diciembre, 2022

Ana Luisa Adam Alcocer
Escuela Normal de Educación Preescolar

Ana Elvira Cervera Molina
Universidad Nacional Autónoma de México

Ángel Iván Alpuche Rivera
Universidad Autónoma de Yucatán

Antonio Favila Tello
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Dora Yolanda Ramos Estrada
Universidad Nacional Autónoma de México

Dora Esperanza Sevilla Santo
Universidad Autónoma de Yucatán

Francisco Ramón May Ayuso
Universidad Autónoma de Yucatán

Frank Andrés Pool Cab
Universidad Autónoma de Yucatán

Galo Emanuel López Gamboa
Universidad Autónoma de Yucatán

Gladis Ivette Chan Chi
Universidad Autónoma de Yucatán

Jesús Alejandro Aguilar Reyes
Universidad Autónoma de Yucatán

Julio Isaac Vega Cauich
Universidad Autónoma de Yucatán

Luis Alan Acuña Gamboa
Universidad Autónoma de Chiapas

José Manuel Casillas Domínguez
Universidad Autónoma de Baja California

Magdalena Jiménez Aldrete
Universidad Autónoma de Yucatán

María Isolda Vermont Ricalde
Universidad Autónoma de Yucatán

Mario José Martín Pavón
Universidad Autónoma de Yucatán

Mario Ricardo Toledo Pérez
Escuela Normal Superior de Yucatán

María del Rayo Isabel Pérez Juárez
Universidad Veracruzana

María Paula Concepción Cardos Dzul
Universidad Autónoma de Yucatán

Geovany Rodríguez Solís
Universidad Autónoma de Yucatán

María del Carmen Alonzo Godoy
Universidad Autónoma de Guadalajara

Nayely Melina Reyes Mendoza
Secretaría de Educación de Yucatán

Nora Verónica Druet Domínguez
Universidad Autónoma de Puebla

Pablo de Castro Martín
Universidad de Valladolid

Pedro Alamilla Morejón
Universidad Autónoma de Yucatán

Roberto Chávez Nava
Instituto Tecnológico de Sonora

Luisa Rosa Isela Aguilar Vargas
Universidad Autónoma de Yucatán

Sandra Paola Sunza Chan
Universidad Autónoma de Yucatán

Sara Elvira de Jesús Galbán Lozano
Universidad Panamericana

Sergio Humberto Quiñonez Pech
Universidad Autónoma de Yucatán

Sonia Esther Gonzáles Moreno
Universidad Autónoma de Chihuahua

EDITORIAL

Eloísa Alcocer-Vázquez¹ y Augusto David 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 58. Con este número, *Educación y ciencia* cumple 32 años ininterrumpidos publicando artículos arbitrados en el área de educación. Dichas publicaciones son posible gracias al trabajo de autores y revisores, quienes con gran dedicación y compromiso ético han logrado responder en tiempo y forma dando como resultado que la revista cumplan con sus estándares de publicación.

En el mismo sentido, les recordamos a nuestros lectores y usuarios que la revista *Educación y ciencia* ingresó en este año a la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB) como parte del compromiso por lograr una mayor visibilidad de las investigaciones educativas que publicamos. Como parte de las metas de 2023 es continuar con las búsqueda de espacios que ayuden a expandir a los lectores a favor siempre del libre y gratuito acceso al conocimiento.

Asimismo, tal y como lo indica nuestra plataforma seguimos haciendo uso del software de coincidencias Turnitin, lo cual es una de las prácticas sustanciales del proceso de comunicación y ponemos al conocimiento de los interesados en publicar los dictámenes correspondientes. De este proceso, el equipo editorial ha aprendido a detectar errores comunes en la citación, referenciación y uso de información. Por lo tanto, parte del reconocimiento de nuestra labor para el año que viene es el contribuir a la formación de buenas prácticas en la publicación de artículos.

En lo que respecta a este número, se presentan diez artículos, dos provenientes de universidades colombianas y ocho de instituciones nacionales. Los diez textos que componen este número reflejan las experiencias y deseos de los autores por mejorar las prácticas educativas.

En dos artículos, los actores centran su atención a situaciones relacionadas con el impacto de la pandemia causada por el COVID-19, enfocando su interés por la motivación y estrés en los cursos en línea, así como las incidencias por el confinamiento. En tres artículos se resalta la práctica educativa, considerando que esta puede ser mejorada si se involucran acciones relacionadas con el aprendizaje social, las experiencias en el territorio y la importancia de la convivencia con el contexto. Los cinco artículos restantes describen sus experiencias y reflexiones sobre programas de formación integral, educación financiera, aspectos administrativos y liderazgo.

Queremos agradecer a todos los autores y revisores, que con su trabajo y experiencia permiten que la revista *Educación y ciencia* siga creciendo y se siga posicionando cada vez más en mejores lugares de indexación. Sabemos los nuevos retos y oportunidades que representa mantener una revista

académica con criterios académicos y éticos altos. De ahí, nuestro interés y compromiso de seguir trabajando con toda transparencia y responsabilidad, además de siempre estar dispuestos a buscar nuevas formas de trabajo que nos ayuden a optimizar nuestros procesos y así atraer a más autores que deseen publicar artículos de alta calidad. Como cada número, los invitamos a leer, compartir el trabajo editorial realizado y sumar sus aportes a esta discusión por la mejora de nuestras prácticas educativas.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Motivación y Estrés en clases en línea por COVID-19: Un estudio en CCH Oriente

Motivation and Stress in online classes due to COVID-19: A study at CCH Oriente

Luisa Fernanda Granillo-Velasco¹, María Fayne Esquivel-Ancona², María Susana Eguía-Malo³, Martha Diana Bosco-Hernández⁴

1 Universidad Nacional Autónoma de México, México (luisagranillovelasco1705@gmail.com), 2 Universidad Nacional Autónoma de México, México (fayne_esquivel@yahoo.com.mx), 3 Universidad Nacional Autónoma de México, México (sequiam@gmail.com), 4 Universidad Nacional Autónoma de México, México (marthadiana@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Granillo-Velasco, L. F., Esquivel-Ancona, M. F., Eguía-Malo, M. S. y Bosco-Hernández, M. D. (2022). Motivación y Estrés en clases en línea por COVID-19: Un estudio en CCH Oriente. *Educación y Ciencia*, 11(58), 8-27.

Recibido el 14 de enero de 2022; aceptado el 15 de noviembre de 2022; publicado el 31 de diciembre de 2022

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivos: explorar las necesidades de estudiantes y docentes de Educación Media Superior (EMS) con clases en línea durante el confinamiento, examinar diferencias en la motivación y estrés según el sexo, edad y grado escolar, y explorar la relación de la motivación y estrés en estudiantes de EMS en la Ciudad de México (CDMX), específicamente, del Colegio de Ciencias y Humanidades Oriente. Primero se trabajó con 106 estudiantes y 101 docentes de la CDMX de EMS. Posteriormente, 377 estudiantes de CCH Oriente respondieron los instrumentos: Motivación Consciente para el Aprendizaje, Estresores académicos y Estrés académico. Estudiantes y docentes señalaron dificultades debido a la falta de recursos, mayor estrés y malestar. Los resultados indican relación entre la motivación y estrés académico, y diferencias según edad, sexo y grado escolar.

Palabras Clave: estrés académico; motivación académica; educación media superior; docentes; estudiantes

Abstract

This research had as objectives: to explore the needs of high school students and teachers in online classes during confinement, to examine differences in motivation and stress based on gender, age, and school grade, to explore the relationship between motivation and stress in high school students in Mexico City, specifically of Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Oriente. First, we worked with 106 students and 101 teachers from Mexico City. Subsequently, 377 students from CCH Oriente responded to the instruments: Conscious Motivation for Learning, Academic Stressors and Academic Stress. Students and teachers pointed out difficulties due to lack of resources, increased stress, and discomfort. Finally, the results indicate a relationship between motivation and academic stress, and differences according to age, sex and school grade.

Keywords: academic stress; academic motivation; high school; teachers; students

INTRODUCCIÓN

La Educación Media Superior (EMS) en México está encaminada a formar estudiantes que al terminar la Educación Básica busquen continuar sus estudios o, en ocasiones, incorporarse al ámbito laboral (Alcántara y Zorrilla, 2010; Weiss, 2012). Específicamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el alumno debe aprender a aprender mediante la regulación de su aprendizaje como alguien autónomo (Barajas-Sánchez, 2020; Borja-Carranza, 2020), por lo que se ha puesto especial atención a la experiencia de eventos significativos de la vida académica como la reprobación, el ausentismo y la deserción. Sin embargo, la pandemia vino a revolucionar los métodos tradicionales en la enseñanza y trastocó a la comunidad educativa.

En el año 2020 debido a la pandemia se cerraron los centros educativos, lo que fue una de las medidas más relevantes según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). Más del 90% de estudiantes y docentes de todo el mundo pasaron de las clases presenciales a la virtualidad (Abreu, 2020), lo que forzó a los docentes a tomar medidas emergentes poco estructuradas y sin planeación para ofrecer las clases que generalmente realizaban de manera presencial (García-Peñalvo et al., 2020; Lloyd, 2020). Esto evidenció las desigualdades educativas en México y en el mundo, tanto en los docentes como en los estudiantes con respecto a las dificultades tecnológicas, la sobrecarga de trabajo, la falta de vínculos pedagógicos y sociales, así como el abandono de los estudios. Lo que resultó en malestares físicos y emocionales como estrés y afectaciones en la motivación (Abreu, 2020; Artopoulos, 2020; Brito-Miranda, 2020; González-Jaimes et al., 2020; Pedró, 2020; Picón et al., 2021; Quispe-Victoria et al., 2021).

Estrés académico

En lo académico, el estrés se define como la incomodidad psicológica y física de los estudiantes ante estímulos como las evaluaciones, la carga de trabajo, una inadecuada metodología, problemas de comprensión y los retos que en general les demanda el proceso educativo, en donde los estudiantes tratan de tomar acciones de afrontamiento para lograr un equilibrio (Alfonso-Águila et al., 2015; Ramos-Ticcla et al., 2020).

El estrés académico ha sido considerado como un factor importante en la vida estudiantil y ha tenido mayor relevancia a partir de los acontecimientos suscitados por la pandemia, debido a que los estudiantes no solo muestran preocupación por su aprendizaje y rendimiento escolar, sino que además se suman preocupaciones como el miedo irracional a ser contagiado, el distanciamiento social con la falta de establecimiento de relaciones y desconfianza, la incertidumbre de la situación y la disminución del esfuerzo, constancia y seguridad en diversas actividades (González-Jaimes et al., 2020). Con ello, no solo se han observado altos niveles de estrés, sino que el repentino cambio de modalidad en las clases provocó cierto sentimiento de desamparo en los estudiantes que impactó directamente en su motivación para el rendimiento y aprovechamiento escolar (Rivas-Alvarado y Avilés-Marxelly, 2020).

Motivación académica

Académicamente, Rivas-Alvarado y Avilés-Marxelly (2020) señalan que la motivación tiene que ver con las percepciones de los estudiantes en cuanto a su interés y disposición para el aprendizaje, sus expectativas académicas y de logro, y sus actitudes frente a las dificultades y frustración en el proceso de estudio. Con base en esto, Aguilar-Montes et al. (2015), Astorga-Vidal y Hidalgo-Olivares (2018) y Ayub (2010), consideran que la falta de motivación académica puede generar sentimientos de incompetencia y sensación de falta de control en situaciones difíciles, lo que genera disminución de la participación en actividades académicas y baja en el rendimiento escolar (Ayub, 2010).

Con el confinamiento y su impacto en lo educativo, los docentes se vieron obligados a buscar otras formas de enseñar para captar la atención de los estudiantes, favorecer su motivación aún con clases virtuales y evitar la fatiga excesiva del alumnado. El resultado fue un conjunto de estrategias que utiliza las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) dentro de la práctica docente para el aprendizaje activo, entre las que resalta la denominada “Aula Invertida” (Bergmann y Sams, 2014).

Según la información sobre el impacto psicológico del COVID-19 registrada hasta agosto del 2021 en la comunidad educativa de la EMS, se observaron datos relevantes que dan paso al estudio de diferentes factores que se presentaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la transición de lo presencial a las clases en línea y que impactaron en la salud psicológica de estudiantes y profesores (González-Jaimes et al., 2020; Pedró, 2020; Quispe-Victoria et al., 2021). Entre las variables que resultaron más influyentes durante las clases en línea están la motivación (Gamarra-Tapia, 2021; Rivas-Alvarado y Avilés-Marxelly, 2020) y el estrés en el ámbito académico (Artopoulos, 2020; Estrada-Araoz et al., 2021; González-Jaimes et al., 2020), que se asocian con el rendimiento escolar y la permanencia de los estudiantes en la EMS. Por ello, los objetivos de la presente investigación se enfocaron –en principio– a trabajar con profesores y estudiantes de EMS que tomaron e impartieron clases en línea durante los ciclos 2019-2020 y 2020-2021 con el fin de explorar sus necesidades y experiencias. Mientras que la fase 2 se enfocó en trabajar con estudiantes del CCH para identificar diferencias en su motivación y estrés según el sexo, la edad y el grado escolar, así como explorar la relación entre el estrés y la motivación.

MÉTODO

Participantes

Para la primera fase, se trabajó con docentes y alumnos con el fin de obtener un panorama más completo de la experiencia de la comunidad educativa ante la transición a la virtualidad. Para esto, se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia de 106 estudiantes mexicanos (63 mujeres y 43 hombres) de EMS, con edades de 14 a 20 años ($M=15.87$; $DE=1.24$), 68 estudiantes de la UNAM y 38 de una institución externa pública. Del total, 70 estudiantes se encontraban cursando el primer año, 16 el segundo y 20 el tercer año. Además se contó con 101 docentes mexicanos (75 mujeres y 26 hombres) en EMS de

diversas instituciones públicas, con edades de entre 21 y 60 años ($M=39.77$; $DE=8.61$) que impartían clases en todos los grados de bachillerato.

La segunda fase de la investigación se centró únicamente en los estudiantes, debido a que en la primera fase fue este grupo el que mostró más dificultades que los docentes para adaptarse a las clases en línea, lo que implica la posibilidad de problemas para el aprendizaje. El tamaño de la muestra se calculó de acuerdo con lo señalado por Hernández-Sampieri et al. (2014), que consistió en una muestra no probabilística por conveniencia de 377 estudiantes mexicanos del CCH Oriente (202 mujeres y 175 hombres), con edades de entre 14 y 21 años ($M=16.87$; $DE=1.41$). Se contó con 94 estudiantes de primer año, 114 de segundo año y 169 cursaban el tercer año.

Instrumentos

En la primera fase se realizó el diseño de dos cuestionarios electrónicos mixtos mediante Google Forms para estudiantes y docentes. Para esto se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica en artículos científicos y de divulgación, en notas periodísticas y sitios de interés con información sobre la situación educativa respecto a la pandemia en el momento de aplicación. Los dos cuestionarios con una sección para los datos sociodemográficos y otra sección dirigida a explorar la experiencia de ambos grupos (estudiantes y docentes) con las clases en línea durante el confinamiento, sometidos a revisión. Los cuestionarios incluyeron preguntas como: “¿Cómo se ha sentido al tener que impartir/tomar clases en línea?”, “¿Qué tan motivado(a) se encontraba para impartir/tomar clases antes del confinamiento?” y “¿Qué tan motivado(a) se siente ahora al impartir/tomar clases en línea?”.

En la segunda fase, se realizó la aplicación tres instrumentos: Escala de Motivación Consciente para el Aprendizaje (Boza y de la O Toscano, 2012), Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007) y Escala de Estresores Académicos (Cabanach et al., 2016).

1. Escala de Motivación Consciente para el Aprendizaje (Boza y de la O Toscano, 2012)

Compuesta por 83 reactivos en formato tipo Likert de cuatro puntos que van desde “Completamente en desacuerdo” (1) a “Completamente de acuerdo” (4), distribuidos en cinco factores ($\alpha=.91$): a) Metas vitales ($\alpha=.85$), con 22 reactivos (p. ej. “Estudio para tener un futuro mejor”, “Estudio para poder ayudar a otros” y “Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme”); b) Actitudes ante el aprendizaje ($\alpha=.67$), dividido en tres bloques: 1) Actitud ante el estudio, con ocho reactivos (p. ej. “Confío en obtener buenas calificaciones” y “Estudiar me genera ansiedad”); 2) Actitud ante la tarea con seis reactivos (p. ej. “Me esfuerzo en las tareas que considero importantes o útiles” y “Las tareas desbordan habitualmente mi capacidad”); y 3) Atribuciones de logro con cinco reactivos (p. ej. “Atribuyo mis éxitos a mí mismo” y “Atribuyo mis fracasos a consecuencias externas a mí”); c) Motivos personales ($\alpha=.81$) conformado por 20 reactivos (p. ej. “La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante”, “Me gusta implicarme en actividades creativas” y “Decidí estudiar para trabajar en algo que me gusta”); d) Condiciones e implicaciones del estudio ($\alpha=.75$), con 12 reactivos (p. ej. “Prefiero estudiar solo” y “Asisto a clases todos los días”); y e) Estrategias de aprendizaje ($\alpha=.83$) conformado por 10 reactivos (p. ej. “Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes” y “Selecciono fuentes adecuadas”).

2. Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007)

Compuesto por 30 reactivos en formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos: “Nunca” (1), “Casi nunca” (2), “Casi siempre” (3) y “Siempre” (4), distribuidos en tres dimensiones y un reactivo para medir el nivel de intensidad de estrés percibido ($\alpha=.90$): 1) Estresores ($\alpha=.92$), con 8 reactivos (p. ej. “¿Con qué frecuencia te estresa la competitividad entre tus compañeros de clase?” y “¿Con qué frecuencia te estresa el nivel de exigencia de tus profesores/as?”); 2) Reacciones ($\alpha=.95$), compuesto por 15 reactivos (p.ej. “Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado: trastornos del sueño (insomnio o pesadilla), dolores de cabeza o migrañas, dificultades para concentrarte”); y 3) Estrategias de afrontamiento ($\alpha=.88$), con 5 reactivos (p. ej. “Con qué frecuencia para enfrentar tu estrés te orientas a escuchar música o distraerte viendo televisión, solicitar apoyo de tu familia o de mis amigos, hacer ejercicio físico”).

3. Escala de Estresores Académicos (Cabanach et al., 2016)

Conformado por 54 reactivos en formato tipo Likert de cuatro puntos que van desde Nunca (1) a Siempre (4) en cuanto a acontecimientos que provocan inquietud o estrés, con ocho factores ($\alpha=.96$): 1) Deficiencias metodológicas del profesorado ($\alpha=.94$) con 12 reactivos (p. ej. “Cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase” y “Cuando no me queda claro como he de estudiar una materia”); 2) Sobrecarga del estudiante ($\alpha=.93$) compuesto por 10 reactivos (p. ej. “Por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios” y “Por las demandas excesivas y variadas que se me hacen”); 3) Creencias sobre el rendimiento académico ($\alpha=.92$) con un total de 10 reactivos (p. ej. “Por no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado” y “Porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado”); 4) Intervenciones en público ($\alpha=.93$) que incluye cinco reactivos (p. ej. “Cuando me preguntan en clase” y “Si tengo que hablar en voz alta en clase”); 5) Clima social negativo ($\alpha=.85$) con seis reactivos (p. ej. “Por los conflictos en las relaciones con otras personas (profesores, compañeros)” y “Por la excesiva competitividad existente en clase”); 6) Exámenes ($\alpha=.87$) que incluye cuatro reactivos (p. ej. “Cuando tengo exámenes” y “Mientras preparo los exámenes”); 7) Creencia de valor de los contenidos ($\alpha=.81$) con cuatro reactivos (p. ej. “Las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas” y “Las asignaturas que cursamos tienen escaso interés”); y 8) Dificultades de participación ($\alpha=.86$) integrado por tres reactivos (p. ej. “Porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas” y “Porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría”).

DISEÑO Y TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación es transversal, la primera fase consistió en un estudio exploratorio (Hernández-Sampieri et al., 2014) donde se examinó la experiencia de los participantes al tomar clases en línea durante el confinamiento.

En la segunda fase, el diseño fue comparativo (Cozby, 2005) porque se examinaron las diferencias entre distintos grupos en función del sexo, edad y grado escolar. Además de un estudio de correlación para explorar la asociación entre el estrés de los estudiantes y su motivación académica (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Procedimiento

Cada cuestionario en Google Forms, de la fase 1, tenía una liga para su acceso que fue publicada en diversas redes sociales y grupos específicos de docentes y estudiantes de EMS en donde se solicitaba su participación voluntaria, anónima y confidencial.

En la fase 2, los instrumentos fueron aplicados de forma voluntaria y anónima mediante Google Forms a través de una liga de acceso que fue publicada en grupos específicos de estudiantes del CCH Oriente y solicitando el apoyo de profesores de la misma institución para aplicarlos durante las clases.

Consideraciones éticas

La presente investigación es de riesgo mínimo al tratarse de la aplicación de pruebas psicológicas sin manipulación de la conducta de los participantes y se evita adentrarse en aspectos que no contribuyan estadística y científicamente. Además, los participantes eran conscientes de que podían abandonar el estudio en cualquier momento sin represalia alguna. De esta manera, todo procedimiento se realizó bajo el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010) y la Asociación Americana de Psicología (2017).

Procedimiento de análisis de resultados

En la fase 1 se realizó un análisis de contenido mediante categorías de las respuestas de docentes y alumnos. En primera instancia se hizo la codificación de las respuestas y posteriormente se vació la información en tablas según el testimonio para lograr mayor claridad de la información (ver Tabla 1 y 2).

En el análisis de datos para la segunda fase se utilizó el programa estadístico SPSS Statistics 21. Se comenzó con una prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) de las variables estudiadas, debido a que el principio de normalidad no se cumplió, se utilizó un estadístico no paramétrico. Posteriormente se realizó un análisis U de Mann-Whitney para las diferencias por sexo y una prueba de Kruskal-Wallis con el fin de explorar las diferencias según la edad y grado escolar de los participantes considerándose tres grupos en cada análisis: Grupo 1 (14 a 16 años), Grupo 2 (17 a 18 años) y Grupo 3 (19 a 21 años) y 1°, 2° y 3° año. Finalmente se llevó a cabo un análisis de correlación de Spearman para explorar la relación y diferencias entre el estrés y la motivación por sexo.

RESULTADOS

Respecto a la primera fase, estudiantes y profesores hicieron referencia a los recursos y las actitudes al tomar clases en línea. Ambos mencionaron espacios deficientes o poco aptos, unos para tomar y otros para impartir las clases, insumos materiales deficientes y falta de conocimiento de plataformas y programas. Además, los profesores agregaron las dificultades sobre la economía, el poco tiempo para planear e implementar el trabajo académico y la falta de capacitación en el uso de las TIC. En cuanto a las actitudes de los estudiantes, se encontró que ante el cambio de modalidad percibieron como desventajas el tomar clases en línea, dificultades con los docentes por la falta de comunicación y

acompañamiento durante el trabajo remoto, así como cambios en su motivación con las clases en línea en comparación con las clases presenciales (ver Tabla 1). Por su parte, los profesores señalaron sentimientos positivos y negativos al impartir sus clases en línea, dificultades percibidas en torno a los estudiantes como su falta de interés, distracciones, poca participación y falta de motivación (ver Tabla 2).

Tabla 1.
Categorías en estudiantes

Categoría	Subcategoría
Recursos	<i>Espacios:</i> habitación, espacio en casa, espacios deficientes
	<i>Insumos materiales:</i> suficientes, faltantes
Actitudes	<i>Conocimiento de programas/plataformas:</i> posesión de conocimiento, conocimiento deficiente
	<i>Sentimientos:</i> a)negativos: estrés/tensión, disgusto, confusión, cansancio; b)positivos: bienestar, comodidad, emoción
	<i>Percepción:</i> a)ventajas: ahorro (tiempo, dinero, traslado), evitar salidas, seguridad, continuación de estudios, flexibilidad didáctica, aprendizaje de plataformas, dinamismo, mayor tiempo libre/descanso, salud; b) desventajas: fallas técnicas, aumento de trabajos/tareas, desgaste, falta de tiempo, aprendizaje desfavorecido, falta de interacción social
	<i>Situaciones con el docente:</i> falta de conocimiento tecnológico, dificultades de comunicación, apoyo deficiente, falta de organización
	<i>Dificultades percibidas:</i> encendido de micrófono/cámara, con materiales y programas, con actividades académicas, distracciones
	<i>Motivación para tomar clases:</i> a) en modalidad presencial: motivados, motivación regular, poco motivados, desmotivados, emociones positivas, emociones negativas; b) en modalidad en línea: Motivados, motivación regular, poco motivados, desmotivados, motivados por el cambio, desmotivados por el cambio, sin cambios en la motivación

Los resultados en esta fase ponen en evidencia que los estudiantes al tomar clases en línea se sintieron estresados, preocupados y frustrados, además de que experimentaron cambios negativos en su motivación en comparación con las clases presenciales (ver Tabla 1). Con base en esto, se tomó la decisión de continuar trabajando con los estudiantes en una segunda fase centrada en el estudio del estrés y la motivación académica en estudiantes de EMS del CCH Oriente, de los tres grados escolares que tomaban clases en línea.

Tabla 2.
Categorías en docentes

Categoría	Subcategoría
Recursos	<i>Espacios</i> : habitación, espacio en casa, espacios deficientes
	<i>Insumos materiales</i> : suficientes, en malas condiciones, insuficientes
	<i>Recursos económicos</i> : deficientes, faltantes
	<i>Tiempo</i> : distribución de actividades con relación al tiempo
	<i>Conocimiento de programas/plataformas</i> : posesión de conocimiento, conocimiento deficiente
	<i>Capacitación</i> : suficiente, deficiente
Actitudes	<i>Sentimientos</i> : a)negativos: estrés/tensión, disgusto, miedo, cansancio; b)sentimientos positivos: bienestar, comodidad
	<i>Percepción</i> : a) ventajas: ahorro (tiempo, dinero, traslado), evitar salidas, seguridad, continuación de enseñanza, flexibilidad didáctica, adquisición de aprendizaje y habilidades tecnológicas, aprendizaje favorecido, autonomía en estudiantes, gestión del tiempo, salud; b) desventajas: Fallas técnicas, incremento de trabajo, mayor inversión de tiempo y dinero, escasa interacción con los alumnos, dificultad para atender las necesidades educativas de los alumnos, falta de organización para llevar a cabo las actividades académicas
	<i>Dificultades con estudiantes</i> : poco de interés, poca atención, dificultad para aprender, distracciones, poco conocimiento y habilidades tecnológicas, escasa socialización, desgaste físico, cognitivo y emocional
	<i>Actitud que dicen tener los docentes frente a las dificultades de los estudiantes</i> : comprensión y empatía, tomar en cuenta la escasez de recursos de los estudiantes, actitudes desfavorables, poco empáticos
	<i>Motivación para impartir clases</i> : a) en modalidad presencial: motivados, motivados con sentimientos negativos, medianamente motivados, poco motivados, desmotivados, desmotivados con sentimientos negativos; b) en modalidad en línea: motivados, medianamente motivados, poco motivados, desmotivados, motivados por el cambio, desmotivados por el cambio, sin cambios en la motivación, desmotivados con emociones negativas

En la fase 2, a partir de la prueba U de Mann-Whitney en función del sexo, se observó que las mujeres se encuentran más motivadas que los hombres, con metas sociales y de tarea, así como con mayor actitud e implicación en sus tareas académicas, mientras que los hombres muestran una tendencia a estudiar en mayor medida por metas afectivas y con mayor actitud de éxito ante las tareas que las mujeres.

Para el estrés académico, las mujeres muestran sentirse más nerviosas o inquietas que los hombres cuando los profesores trabajan con una metodología deficiente, y se estresan más por la sobrecarga de actividades académicas, la participación en público y los exámenes (ver Tabla 3).

Tabla 3.
Motivación y Estrés Académico según el sexo.

	Factor	Mujeres	Hombres	U	p	PS
Motivación	Metas afectivas	172.35	194.82	14563.50	0.041	0.43
	Metas sociales	189.34	163.25	13235.50	0.016	0.42
	Metas de tarea	188.85	160.70	12816.00	0.008	0.41
	Actitudes ante el estudio	192.53	158.95	12507.00	0.002	0.40
	Actitudes ante la tarea	167.63	189.41	13788.50	0.044	0.43
	Motivos personales	190.06	153.01	11574.00	0.001	0.39
	Condiciones del estudio	200.72	150.58	11119.50	0.000	0.35
	Nivel percibido de estrés	207.24	166.97	13820.00	0.000	0.39
SISCO	Estresores	208.21	166.83	13795.50	0.000	0.39
	Reacciones físicas	217.60	155.99	11898.50	0.000	0.33
	Reacciones psicológicas	210.94	163.68	13244.00	0.000	0.37
	Reacciones comportamentales	199.75	176.60	15504.50	0.039	0.43
	Estrategias de afrontamiento	200.89	175.27	15272.50	0.022	0.42
Estresores	Deficiencias metodológicas del profesorado	200.76	175.43	15300.00	0.024	0.43
	Sobrecarga del estudiante	201.07	175.07	15237.50	0.021	0.43
	Intervenciones en público	203.38	172.40	14770.50	0.006	0.41
	Exámenes	205.89	169.51	14264.00	0.001	0.40

*p<0.05

La prueba de Kruskal-Wallis a partir de tres grupos de edad: G1 (14 a 16 años), G2 (17 a 18 años) y G3 (19 a 21 años), muestra que los estudiantes de menor edad (G1) están más motivados a estudiar por metas cognitivas y de tarea, motivos personales y una mayor actitud al realizar diversas tareas académicas. Sin embargo, los estudiantes de menor edad también identifican mayores estresores académicos y atribuyen su estrés a la percepción de deficiencias metodológicas del profesorado, creencia de un bajo rendimiento académico y que los contenidos revisados son de poco valor, así como dificultad para participar. Por su parte, los estudiantes mayores indican estar más motivados por aspectos afectivos y llevar a cabo un mayor número de estrategias de afrontamiento en situaciones de estrés académico (ver Tabla 4).

Tabla 4.
Motivación y Estrés Académico según la edad.

	Factor	Grupo 1 (14-16 años)	Grupo 2 (17-18 años)	Grupo 3 (19-21 años)	p	PS
Motivación	Metas afectivas	202.65	168.05	224.78	0.002	0.33 (3,2)
	Metas cognitivas	206.60	165.35	127.25	0.000	0.38 (1,2)
	Metas de tarea	190.22	173.45	117.15	0.005	0.29 (1,3)
	Actitudes ante la tarea	184.05	181.88	110.65	0.005	0.31 (1,3)
	Motivos personales	194.29	167.11	103.14	0.000	0.41 (1,2)
	Estresores	206.63	188.58	101.28	0.000	0.23 (1,3)
	Estrategias de afrontamiento	198.19	179.13	241.46	0.017	0.38 (3,2)
Estresores	Deficiencias metodológicas del profesorado	201.98	190.86	102.35	0.000	0.22 (1,3)
	Sobrecarga del estudiante	193.04	194.71	109.87	0.002	0.28 (2,3)
	Creencias sobre el rendimiento académico	201.33	190.68	107.59	0.001	0.24 (1,3)
	Intervenciones en público	180.97	197.78	141.57	0.037	0.35 (2,3)
	Creencia de valor de los contenidos	207.08	184.02	145.33	0.023	0.33 (1,3)
	Dificultad de participación	208.66	183.13	146.17	0.016	0.43 (1,2)

*p<0.05

Considerando el grado escolar: primero, segundo y tercer año, en la motivación académica se encontró que los estudiantes de primero indican mayormente estudiar por metas dirigidas a cumplir un papel en la sociedad y ser competentes en las materias y tareas asignadas, en comparación con los de segundo año, sin embargo, los de primer año también se perciben con mayor estrés e inquietud por participar en público y perciben haber experimentado más conflictos y reacciones en su comportamiento cuando están estresados. Los de tercer año, en comparación con los de primero y segundo, se describen como mejores estudiantes, competentes y más dedicados al estudio (ver Tabla 5).

Tabla 5.
Motivación y Estrés Académico según el grado escolar.

	Factor	Primer año	Segundo año	Tercer año	p	PS
Motivación	Metas sociales	188.12	157.26	185.31	.040	0.41 (1,2)
	Metas de tarea	195.90	151.24	181.47	.004	0.37 (1,2)
SISCO	Condiciones de estudio	167.18	173.29	185.13	.012	0.39 (3,2)
	Nivel percibido de estrés	210.59	183.57	179.49	0.46	0.42 (1,2)
Estresores	Estresores	213.02	175.21	184.94	0.36	0.42 (1,3)
	Reacciones comportamentales	208.06	199.08	171.59	.016	0.40 (1,3)
Estresores	Intervenciones en público	211.51	175.22	185.77	0.049	0.42 (1,3)

*p<0.05

En cuanto a la relación del estrés y la motivación académica considerando el sexo, el análisis de correlación de Spearman mostró principalmente que las mujeres que perciben más estrés por aspectos académicos y mayores reacciones físicas, psicológicas y comportamentales, también pueden implicarse y preocuparse más por actividades académicas y tener menos metas afectivas. Además, que ellas apliquen más estrategias de afrontamiento muestra relación positiva con el uso de estrategias de aprendizaje, compromiso y preocupación por lo académico y metas afectivas, cognitivas y de tarea (ver Tabla 6).

Tabla 6.
Correlación entre el Estrés y Motivación Académica en mujeres.

	Metas afectivas	Metas cognitivas	Metas auto-assertivas	Metas de tarea	Actitud ante el estudio	Actitud ante la tarea	Atribuciones de logro	Motivos personales	Condiciones de estudio	Estrategias de aprendizaje	Implicación en el estudio
Estresores	-.256*	-	-	-	.259**	-	.163*	-	-	-	-
Reacciones físicas	-.282*	-	-	-	.401**	.243**	.191**	-	-	-	-
Reacciones psicológicas	-.370*	-	-	-	.343**	.169*	-	-.193**	-	-	-
Reacciones comportamentales	-.361*	-.244**	-	-	.272**	.147*	-	-.244**	-	-	-.149*
Estrategias de afrontamiento	.332*	.306**	-	.345**	-	.154*	-	.429**	.448**	.451**	.419**
Deficiencias metodológicas del profesorado	-.149*	-	-	-	.264**	-	.150*	-	-	-	-
Sobrecarga del estudiante	-.307*	-	-	-	.338**	-	-	-.170*	-	-	-
Creencias sobre el rendimiento académico	-.291*	-	-	-	.275**	-	-	-.260**	-.220**	-	-
Intervenciones en público	-.281*	-	-	-	.209**	-	-	-.188*	-.168*	-	-.210**
Clima social negativo	-.229*	-	.151*	-	.313**	-	.202**	-	-	-	-
Exámenes	-.158*	-	-	-	.255**	-	-	-	-	-	-
Creencia de valor de los contenidos	-.178*	-	-	-	.202**	-	.163*	-	-	-	-
Dificultades de participación	-.203**	-	-	-	.216**	-	-	-.171*	-.204**	-	-

*p<0.05

**p<0.01

Principalmente en los hombres, experimentar estrés académico, se asoció positivamente con mayor actitud ante las tareas y metas auto-assertivas, y negativamente con las metas afectivas. También en los hombres, sufrir mayor incapacidad para relajarse y sentimientos de depresión, se relacionó con atribuciones de logro, actitud de interés y preocupación ante el estudio y metas sociales. Sumando a esto, llevar a cabo mayores

estrategias de afrontamiento, se vinculó sentirse más competente para estudiar, metas auto-assertivas, sociales y motivos personales, así como con mayor compromiso académico, aplicación de estrategias de aprendizaje y atribuciones de logro. Mientras que en las mujeres, experimentar malestares físicos por estrés se vinculó con implicación en el estudio (ver Tabla 7).

Tabla 7.
Correlación entre Estrés y Motivación Académica en hombres.

	Meta s afecti vas	Metas cogniti vas	Meta s auto- aserti vas	Meta s socia les	Met as de tare a	Actit ud ante el estu dio	Actit ud ante la tare a	Atribuci ones de logro	Motivo s person ales	Condi ones de estudio	Estrate gias de aprendi zaje	Implica ción en el estudio
Estresores	- .206*	-	.218*	.166*	-	.183*	.253**	-	-	-	.174*	-
Reacciones físicas	-	-	-	-	-	.211**	-	.193*	-	-.185*	.189*	-
Reacciones psicológicas	-	-	-	.247**	-	.307**	-.167*	.378**	-	-	-	-
Reacciones comportamentales	-	-.237**	-	-	-	-	-	.282**	-	-.286**	-	-
Estrategias de afrontamiento	-	-	.370*	.331**	.194*	.342**	-	.221**	.274**	.603**	.243**	.412**
Deficiencias metodológicas del profesorado	-	.278**	.241*	.211**	-	.170*	.180*	-	.216**	-	.314**	-
Sobrecarga del estudiante	-.196*	-	.249*	.246**	.153*	.175*	.253**	.212**	.245**	-	.220**	-
Creencias sobre el rendimiento académico	-	.185*	.272*	.212**	-	.231**	.177*	-	.189*	-	.230**	-
Intervenciones en público	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.210**
Clima social negativo	-	-	-	-	-	.163*	-	.328**	-	-	.168*	-
Exámenes	-	.200**	-	.162*	-	.225**	-	.192*	-	-	-	-
Creencia de valor de los contenidos	-	-	-	.236**	-	-	-	.196*	-	.157*	.222*	-
Dificultades de participación	-	-	.204*	.160*	-	.234**	-	.308**	.196*	-	.232**	-

*p<0.05

**p<0.01

DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados obtenidos respecto a los recursos, espacios y conocimientos deficientes de estudiantes y docentes para tomar e impartir las clases en línea, García-Peñalvo et al. (2020) y Lloy (2020) señalan que la pandemia por COVID-19 ha sacado a relucir las desigualdades educativas en México y otros países debido a la brecha digital, suponiendo dificultades para los docentes poco capacitados para la virtualidad y sentimientos de vulnerabilidad al trabajar en línea (García-Peñalvo et al., 2020; Villela-Cortés y Contreras-Islas, 2021).

Estudiantes y profesores hicieron referencia a diversas desventajas de las clases en línea relacionadas con problemas como la percepción de falta de comunicación y sentimientos de frustración y estrés que han experimentado durante el confinamiento, así como cambios en su motivación académica. En este sentido Martínez-Taboas (2020) y Saavedra-Velasquez y Quispe-Monteagudo (2021) encontraron que la pandemia fue y es un evento estresante para muchas personas que evidenció las carencias de los modelos de educación virtual emergentes y con lo cual los docentes, sin capacitación alguna, se vieron obligados a trabajar fuera de su horario laboral y buscar de manera autónoma herramientas facilitadoras para sus planeaciones.

La dinámica social se vio afectada durante la pandemia, lo que ha generado gran impacto mental y emocional en los estudiantes y docentes, sobresaliendo la dificultad para establecer un vínculo pedagógico de manera remota (Abreu, 2020; Artopoulos, 2020; Martínez-Taboas, 2020; Quispe-Victoria et al., 2021), lo que implica mayor desgaste y esfuerzo para adaptarse a las clases en línea (Brito-Miranda, 2020; Picón et al., 2021). Además, según investigaciones como Herrera-Simon (2021), Valencia-Farfán (2019) y Villao-Laylel (2018) se concluye que la motivación está altamente relacionada con el desempeño académico y con qué tan acompañado se siente el estudiante por el docente y sus pares al momento de aprender, situación que se vio afectada al tener que estudiar frente a una pantalla.

En los estudiantes, se encontró que los hombres perciben sentirse más motivados para estudiar con el fin de evitar el aburrimiento y estrés, además de mostrar mayor interés en realizar las tareas, mientras las mujeres están más motivadas por poder integrarse a la sociedad y se preocupan por obtener buenas calificaciones y ser más competentes. Estos hallazgos pueden explicarse por razones culturales, ya que los hombres tradicionalmente se asocian con un perfil de personalidad más instrumental vinculado al temor de expresar sus emociones y sentimientos, por lo que muestran características de mayor racionalidad y control ante diversas situaciones en comparación con las mujeres, quienes se apegan a rasgos expresivos socialmente deseables, aún cuando a lo largo del tiempo han tratado de liberarse de adjudicaciones tradicionales de género, lo que en este estudio se relaciona con la búsqueda de reconocimiento de los otros tanto en el ámbito educativo como en otros espacios (Díaz-Loving et al., 2001).

De acuerdo con los resultados planteados en cuanto a la motivación académica de los estudiantes, Valenzuela et al. (2015) y Casanova-Valencia (2021) indican que la motivación es un proceso interno dirigido, entre otras cosas, por aspectos biológicos, culturales y sociales, que impulsan a realizar cierta conducta a través de la activación de recursos

cognitivos para aprender algo, con lo que el estudiante busca realizar diversas tareas planteadas por el docente como mediación de su aprendizaje. Es decir, el estudiante va a buscar cumplir con dichas actividades impulsado por cumplir con sus propias metas y, a su vez, con lo dictado por la sociedad.

Las mujeres resultaron con mayor estrés académico y reacciones físicas, psicológicas y comportamentales, pero también mostraron utilizar más estrategias de afrontamiento ante la adversidad. Según Díaz-Loving et al. (2001) y Spence y Helmreich (1978), las mujeres perciben mayor presión al buscar cumplir con algunas características dictadas por la sociedad como ser responsables, cumplidas y constantes, sin embargo, se ha visto que pueden afrontar de mejor manera los eventos académicos estresantes debido a su actitud positiva y asertiva, así como por su facilidad para manifestar ideas, preferencias y sentimientos sin dañar a los otros, aunado a un mayor nivel de madurez, en comparación con los hombres, para concentrarse en resolver situaciones difíciles, lo que resulta en mayor capacidad de afrontamiento (Matalinares et al., 2016).

Por su parte, los estudiantes de menor edad del CCH, y quienes cursan el primer año, son los que se percibieron más motivados, pero también con mayor estrés por la sobrecarga de tarea y dificultad para participar, tienen la creencia de que los contenidos tienen un bajo valor académico y que su rendimiento es deficiente. Esto puede deberse a que los estudiantes de primer año son de nuevo ingreso en el bachillerato, lo cual les resulta una situación novedosa que puede favorecer su deseo de descubrir, conocer y aprender algo nuevo, además de estimular la interacción con el entorno y conducir a un buen desarrollo (González-Cutre, 2017; González-Cutre et al., 2016). Asimismo Ryan y Deci (2019), Oriol-Granado et al., (2017) y Cobo-Rendón et al., (2022) encontraron que la adaptación académica ante un cambio de etapa escolar está relacionada positivamente con la motivación del estudiantado, por lo que, si el estudiante logra integrarse a las nuevas instalaciones, compañeros y profesores, podrá sentirse motivado para su estudio y favorecer su rendimiento escolar.

Por otro lado, Morales-Mota (2021) y Barraza-Macias y Barraza-Nevárez (2019), encontraron que los alumnos de EMS atribuyen su estrés al exceso de responsabilidades escolares, la sobrecarga de tareas y trabajos y la evaluación de los profesores, aunado a que los estudiantes ingresaron al bachillerato en medio de una pandemia, lo que implicó un sobre esfuerzo y la aparición de reacciones físicas, psicológicas y comportamentales relacionadas con las nuevas actividades escolares.

Respecto a la relación del estrés académico y la motivación, las mujeres llevan a cabo estrategias y conductas de afrontamiento ante cuestiones escolares, lo que se relacionó positivamente con que estén motivadas para el aprendizaje. Referente a esto, se ha encontrado que el uso de estrategias de afrontamiento dentro del entorno escolar tiene relación con el nivel de logro obtenido por los estudiantes (Gaeta y Martín-Hernández, 2009) y su motivación, debido a que diversos factores físicos, emocionales y ambientales ejercen una presión importante en los estudiantes dentro del ámbito educativo y dependerá de las competencias individuales para afrontar el posible malestar que estos puedan provocar (Berrío-García y Mazo-Zea, 2011; Chacón-Cuberos, 2020).

Por otro lado, las mujeres refieren estar estresadas por aspectos académicos y experimentar reacciones físicas, psicológicas y comportamentales ante ello, lo que se relacionó con ansiedad al estudiar e implicación en su estudio. Esto coincide con Simonelli-

Muñoz et al. (2018) y Luque-Vilca, Bolívar-Espinoza, Achahui-Ugarte y Gallegos-Ramos (2021), quienes encontraron que las mujeres son propensas a experimentar mayor estrés que puede desencadenar reacciones emocionales, cognitivas y fisiológicas, como resultado de condiciones académicas como el cambio de modalidad de enseñanza, metodología del docente, sobrecarga de actividades y exámenes (Biglieri y Nucciarone, 2018; Luque et al., 2021).

En los hombres se observó que el estrés académico y malestares físicos como incapacidad para relajarse ante la adversidad, se asocia con que se comprometan con sus tareas, busquen ser sobresalientes en sus clases y obtener un papel dentro de la sociedad. Sumando a esto, los hombres que llevan a cabo mayores estrategias de afrontamiento pueden percibirse más competentes y sobresalientes en el estudio y trabajar encaminados a metas sociales y personales, mostrar mayor compromiso académico y aplicar estrategias de aprendizaje. Respecto a esto, Bedoya-Lau, Matos y Zelaya (2014) y Estrada-Araoz et al. (2021) determinaron la experiencia de sintomatologías debido al estrés en cuestiones académicas. Sin embargo, el uso de estrategias de afrontamiento se vinculó con que ellos se involucren en sus clases, busquen obtener buenas calificaciones, se motiven para estudiar con el fin de sentirse importantes y libres para opinar y puedan integrarse a la sociedad.

Según Berrío-García y Mazo-Zea (2011) y Chacón-Cuberos (2020) señalan que los estudiantes han implementado estrategias de afrontamiento como un intento por amortiguar el estrés académico, lo que puede percibirse como un mayor nivel de logro (Gaeta y Martín-Hernández, 2009). Además se ha encontrado que el cambio emergente de lo presencial a la virtualidad significó una tarea difícil para los profesores de EMS (Gracia-Peñalvo et al., 2020; Lloyd, 2020), por ello, los estudiantes, como en cualquier situación difícil, comenzaron a buscar formas de afrontar lo sucedido a partir del incremento del uso de estrategias de aprendizaje que pudieran favorecer su autonomía, desempeño y éxito escolar (Chacón-Cuberos, 2020; Faraji et al., 2017).

Con base en los resultados, se propone la implementación del aula invertida en el trabajo docente para favorecer la experiencia de los estudiantes, la cual es una estrategia que no solo puede funcionar favorablemente para las clases en línea, sino que puede llevarse a cabo durante un modelo híbrido o presencial a través del uso de las TIC (Ñique-Carbajal y Díaz-Manchay, 2020; Verma et al., 2020).

El aula invertida estimula el intercambio de ideas e interacción entre pares y con el docente (García-Hernández et al., 2019; Rivera y García, 2018), lo que favorece un ambiente de integración y colaboración, además de la autonomía y compromiso de los estudiantes con sus estudios sin tener limitaciones o sobrecarga de trabajo debido al tiempo disponible del profesor (Aguilera-Ruiz et al., 2020; Berenguer, 2016). Esto puede no solo disminuir la presión experimentada por los alumnos, sino que también abre paso a una mayor interacción, que se ha visto afectada con la enseñanza en línea y que resultó ser sumamente importante en el proceso formativo y desarrollo de los estudiantes, quienes consideran el trabajo a través del aula invertida como segura, cómoda y agradable (Ñique-Carbajal y Díaz-Manchay, 2020; Verma et al., 2020). De la misma manera, estudios como Cuevas-Monzonis et al. (2019) encontraron que el uso de las clases en línea y el aula invertida resultan positivas en el aprendizaje, atención, satisfacción, motivación y entusiasmo de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación, en su primera fase, dan noción de la deficiencia de recursos, espacios y conocimientos tanto de docentes como estudiantes al ofrecer y tomar clases en línea durante el confinamiento por COVID-19 dentro de la EMS, así como la experiencia de sentimientos de frustración, preocupación y estrés en ambos grupos. No obstante, fueron los estudiantes quienes en los cuestionarios aplicados expresaron tener importantes dificultades en su aprendizaje en línea.

En la segunda fase se encontraron diferencias respecto al sexo, edad y grado escolar de los estudiantes. Los hallazgos resaltan que son las mujeres quienes refieren experimentar mayor estrés, pero también aplicar en mayor medida estrategias de afrontamiento para regular su experiencia ante el cambio a lo virtual. Mientras que son los estudiantes de menor edad y grado escolar quienes reportaron, de manera general, mayor estrés, pero también mayor motivación, lo cual puede relacionarse con el cambio de nivel educativo y la experiencia novedosa que esto conlleva, sumando a tener que tomar sus clases en línea.

En la segunda fase, al relacionar estrés y motivación académica, se encontró que el llevar a cabo estrategias de afrontamiento favorece la motivación para el aprendizaje; en contraste, otro hallazgo fue que aquellos estudiantes, tanto hombres como mujeres, que manifestaron tener reacciones físicas, psicológicas y/o comportamentales a causa del estrés por actividades escolares, muestran menor motivación para el aprendizaje.

Con base en los resultados obtenidos, además del trabajo con el aula invertida para favorecer la educación a partir de la pandemia en clases virtuales, semipresenciales y presenciales, y favorecer la motivación académica, se propone que los docentes busquen trabajar colaborativamente con otros docentes para lograr una práctica reflexiva en donde puedan compartir herramientas y estrategias de trabajo ante este gran cambio en la educación, así como la posibilidad de establecer y respetar horarios de trabajo y tiempo destinado a la vida personal debido a la importancia de la salud mental propia y de los estudiantes. Asimismo, debido al rezago en el aprendizaje del alumnado y el estrés que la situación les generó, se recomienda mayor comprensión del docente con el trabajo académico y apostar por el trabajo en conjunto para mejorar los vínculos entre compañeros y la convivencia dentro del aula.

Futuras líneas de investigación

Sin embargo, se propone continuar con el estudio de la experiencia de la comunidad educativa ante los inminentes cambios que ha traído la pandemia por COVID-19 en diferentes instituciones escolares y continuar con la revisión del aula invertida y otras estrategias para el trabajo en cualquier modalidad.

Agradecimientos

Investigación realizada gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y su apoyo al programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS-UNAM).

REFERENCIAS

- Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- Aguilar-Montes de Oca, Y. P., Valdez-Medina, J. L., González Arratia-López Fuentes, N. I., Rivera-Aragón, S., Carrasco-Díaz, C., Gómora-Bernal, A., Pérez-Leal, A., y Vidal-Mendoza, S. (2015). Apatía, Desmotivación, Desinterés, Desgano y Falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 326-336. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29242800010.pdf>
- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. C. y Casiano, C. (2020). El Modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Alcántara, A., y Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y Educación Media Superior en México: En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos*, 32(127), 38-57. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.127.18878>
- Alfonso-Aguila, B., Calcines-Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R. y Nieves-Achon, Z. (2015). Estrés Académico. *Revista EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013
- Artopoulos, A. (2020). COVID-19: ¿ Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia? *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7502927.pdf>
- Asociación Americana de Psicología. (2017). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. American Psychological Association. Recuperado el 19 de febrero de 2022 de <https://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- Astorga-Vidal, L., y Hidalgo- Olivares J. (2018). Factores psicosociales y su influencia en la desmotivación escolar. En M. Jara Fernández, P. Mancilla González, y J. Galea Alarcón (Eds.), *Algunas consideraciones sobre los problemas de la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales en la enseñanza media* (pp. 19-31). Valparaíso: LW Editorial. http://www.lweditorial.cl/libro_PROBLEMAS_HISTORIA.pdf#page=19
- Ayub, N. (2010). Effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance. *Pakistan Business Review*, 8, 363-372. https://www.researchgate.net/publication/255712855_Effect_of_Intrinsic_and_Extrinsic_Motivation_on_Academic_Performance
- Barajas-Sánchez, B. (2020). Las clases en línea en el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 12(24), 1-5. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2020.24.76819>
- Barraza-Macias, A. (2007). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93. https://www.researchgate.net/profile/Arturo-Barraza-Macias/publication/28175062_El_Inventario_SISCO_del_Estres_Academico/links/54cfa590cf298d65664ffc1/El-Inventario-SISCO-del-Estres-Academico.pdf
- Barraza-Macias, A., y Barraza-Nevárez, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación Educativa*, (28), 132-151. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>
- Bedoya-Lau, F. N., Matos, L. J., y Zelaya, E. C. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(4), 262-270. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0034-85972014000400009&script=sci_arttext
- Berenguer-Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. Tortosa-Ybáñez, S. Grau-Company, y J. Álvarez-Teruel (Ed.). *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, 1466-1480. Alicante: Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59358/1/XIV-Jornadas-Redes-ICE_108.pdf
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. España: Ediciones SM. https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2014/05/156140_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf

- Berrio-García, N., y Mazo-Zea, R. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2145-48922011000200006&script=sci_abstract&lng=es
- Biglieri, F. J., y Nucciarone, M. M. (2018). *Motivación y afrontamiento de estresores académicos en estudiantes universitarios* [Tesis inédita de doctorado]. Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/725?locale-attribute=en>
- Borja-Carranza, N. R. (2020). *Desarrollo de estrategias de aprendizaje y estudio en Educación Media Superior* [Tesis inédita de licenciatura]. México: Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2020/enero/0799911/Index.html>
- Boza-Carreño, Á., y de la O Toscano-Cruz, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(1), 125-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377008>
- Brito-Miranda, T. (2020). *Impactos psicológicos organizacionales en el tiempo pandémico: análisis de los principales impactos psicológicos en el trabajo de oficina desde casa de los estudiantes de un centro universitario en Sao Luis* [Tesis inédita de licenciatura]. Brasil: Centro Universitario UNDB. <http://repositorio.undb.edu.br/handle/areas/153>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 41-50. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2171206916300138>
- Casanova-Valencia, S. A. (2021). Motivación académica durante el confinamiento por COVID-19 en estudiantes de Educación Superior. *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas*, 6(12), 64-74. <https://rfcca.umich.mx/index.php/rfcca/article/view/161/140>
- Chacón-Cuberos, R. (2020). *Análisis de la motivación, estrategias de aprendizaje, estrés académico y necesidades psicológicas básicas en el contexto universitario según factores académicos* [Tesis inédita de licenciatura]. España: Universidad de Jaén. <http://ruja.ujaen.es/handle/10953/1058>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., y Mella-Norambuena, J. (2022). Engagement, Motivación Académica y Ajuste de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.15>
- Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. California: McGraw-Hill.
- Cuevas-Monzonís, N., Gabarda-Méndez, V., Cívico-Ariza, A. y Colomo-Magaña, E. (2021). Flipped classroom in COVID-19 times: a cross-talking perspective. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 326-341. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5439>
- Díaz-Loving, R., Rivera-Aragón, S. y Sánchez Aragón, R. (2001). Rasgos Instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(2), 121-139. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80533202.pdf>
- Estrada-Araoz, E. G., Mamani-Roque, M., Gallegos-Ramos, N. A., Mamani-Uchasara, H. J. y Zuloaga-Araoz, M. C. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Faraji, N., Lavasani, M. G. y Khalili, S. (2017). The relationship between selfknowledge and basic psychological needs with emotional and learning selfregulation. *Journal of Psychology*, 21(3), 334-346.
- Gaeta, M. y Martín-Hernández, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades*, 15, 327-344. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074506.pdf>
- Gamarra Tapia, F. T. E. (2021). *Ansiedad y la motivación en tiempos de pandemia Covid-19 en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Pimentel* [Tesis inédita de maestría]. Perú: Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/54106#4>
- García-Hernández, M. L., Porto-Currás, M. y Hernández-Valverde, F. (2019). El aula invertida con alumnos de primero de magisterio: fortalezas y debilidades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 89-106. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11076>
- García-Peñalvo, F. J., Abella-García, V., Corell, A. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21(12), 12-26. <http://dx.doi.org/10.14201/eks.23013>

- González-Cutre, D. (2017). ¿Qué papel juega la satisfacción de la necesidad de novedad en la motivación humana y cuál es su aplicación al ámbito de la actividad física y el deporte? *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 9, 1-2. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i9.3284>
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Sierra, A., Ferriz, R., & Hagger, M. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of selfdetermination theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159-169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>
- González-Jaimes, N. L., Tejeda-Alcántara, A. A., Espinosa-Méndez, C. M., y Ontiveros-Hernández, Z. O. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19. *Scielo Preprint*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>
- Hechenleitner-Carvalho, M. I. y Ramírez-Chamorro, L. M. (2019). Percepción de satisfacción de los estudiantes de enfermería frente a la utilización del método flipped classroom. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(6), 293-298. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v22n6/2014-9832-fem-22-6-293.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-hill.
- Herrera-Simon, V. R. (2022). *Educación virtual y motivación en el rendimiento académico en una institución educativa inicial en épocas de COVID-19, Lima 2021* [Tesis inédita de doctorado]. Perú: Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/77992/Herrera_SVR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). México: Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- Luque-Vilca, O. M., Bolivar-Espinoza, N., Achahui-Ugarte, V. E., y Gallegos-Ramos, J. R. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al covid-19. *PURIQ. Revista de Investigación Científica*, 4(1), 56-65. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.200>
- Martínez-Olvera, W., Esquivel-Gámez, I., y Martínez-Castillo, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones. En I. Esquivel Gámez (coord.), *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 143-160). Veracruz: DSAE-Universidad Veracruzana.
- Martínez-Taboas, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y salud mental: ¿qué sabemos actualmente? *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 143-152. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4907>
- Matalinares, M., Díaz, G., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J. y Yaringaño, J. (2016). Afrontamiento del estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo. *Revista IIPSI*, 19(2), 123-143. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v19i2.12894>
- Morales-Mota, S., Meza-Marín, R. N. y Rojas-Solís, J. L. (2021). Estrés académico en estudiantes mexicanos de nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (Especial), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2955>
- Ñique-Carbajal, C. y Díaz-Manchay, R. (2021). Nivel de satisfacción de los estudiantes de bioquímica sobre la metodología de aula invertida aplicada durante la pandemia por COVID-19 en una escuela de enfermería. *Fundación Educación Médica*, 24(5), 245-249. <http://doi.org/10.33588/fem.245.1144>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.-G. y Molina-López, V.-M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, (36), 1-15. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Picón, G. A., González de Caballero, G. K. G. y Paredes-Sánchez, J. N. P. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *ARANDU UTIC. Revista Científica Intrnacional*, 8(1), 139-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8070339>

- Quispe-Victoria, F., Torres Huamaní, J., García Curo, G., Curo Victoria, S. y Pariona Mayta, R. (2021). La trascendencia del enfoque UBD (Understanding by design) en la labor docente. Una revisión sistemática. *Llamkasun*, 2(2), 66-87. <https://doi.org/10.47797/llamkasun.v2i2.42>
- Ramos-Ticla, F., Barbachan-Ruales, E. A., Pacovilca-Alejo, G. S. y Leguia-Carrasco, Z. J. (2020). Estrés académico y formación profesional. *Conrado*, 16(77), 93-98. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000600093&script=sci_arttext&tlng=en
- Rivas-Alvarado, M. F. y Avilés-Marxelly, D. A. (2020). *La motivación académica y el contacto socioemocional de estudiantes en el contexto de la pandemia* [Tesis inédita de licenciatura]. El Salvador: Universidad Dr. José Matias Delgado. <http://www.redicces.org.sv/jspui/handle/10972/4228>
- Rivera, M. y García, A. (2018). Aula invertida con tecnologías emergentes en ambientes virtuales en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 108-123. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n1/rces08118.pdf>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Advances in Motivation Science*, 6, 111-156. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Saavedra-Velasquez, I. M., y Quispe Monteagudo, L. A. (2021). *Satisfacción con los estudios y estrés académico durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de psicología de una universidad privada de Juliaca* [Tesis inédita de licenciatura]. Perú: Universidad Autónoma de Ica. <http://repositorio.autonmadeica.edu.pe/bitstream/autonmadeica/1188/1/Ingrid%20Melissa%20Saavedra%20Velasquez.pdf>
- Simonelli-Muñoz, A. J., Balanza, S., Rivera-Caravaca, J. M., Vera-Catalán, T., Lorente, A. M. y Gallego-Gómez, J. I. (2018). Reliability and validity of the student stress inventory-stress manifestations questionnaire and its association with personal and academic factors in university students. *Nurse Education Today*, 64, 156-160. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.02.019>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2007-5936202000020004500051&lng=en
- Spence, J., & Helmreich, R. (1978). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates and antecedents*. Texas: University of Texas Press.
- UNESCO (2020). *Adverse consequences of school closures. Educational Disruption and Response*. Recuperado el 21 de febrero de 2022 de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- Valenzuela, J., Muñoz-Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez-Nocetti, V. y Precht-Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, XLI (1), 351-361. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173541114021>
- Verma A, Verma S, Garg P., & Godara R. (2020). Online teaching during COVID-19: perception of medical undergraduate students. *Indian Journal of Surgery*, 82, 299-300.
- Valencia-Farfán, K. (2019). *Desarrollo de la inteligencia emocional y logro de capacidades en el área de personal social en estudiantes de 4 años en Instituciones Educativas Iniciales, Cuzco-2018* [Tesis inédita de doctorado]. Perú: Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/38351>
- Villao-Laylel, L. J. (2018). *El acompañamiento escolar y su incidencia en el rendimiento académico de estudiantes de la escuela fiscal de niños Leonardo W. Berry, Parroquia San José de Ancón, cantón Santa Elena, provincia de Santa Elena, año 2015-2016* [Tesis doctoral. Universidad]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/9423>
- Villela-Cortés, F. y Contreras-Islas, D. S. (2021). La brecha digital como una nueva capa de vulnerabilidad que afecta el acceso a la educación en México. *Revista Academia y Virtualidad*, 14(1), 169-187. <https://doi.org/10.18359/ravi.5395>
- Weiss, E. (2012). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr5927>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Incidencia del confinamiento por la pandemia de Covid-19 en el proceso de enseñanza aprendizaje. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Incidence of confinement due to the Covid-19 pandemic in the teaching-learning process. The case of the Juárez Autonomous University of Tabasco.

Pedro Ramón-Santiago¹, Osiris Anani López-Jesús², Verónica García-Martínez³, Claribel de los Santos-Juárez⁴

1 Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (pramon54@hotmail.com), 2 Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (osiris96loz@gmail.com), 3 Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (vero1066@hotmail.com), 4 Secretaría de Educación del Estado de Tabasco, México (licbell2803@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Ramón-Santiago, P., López-Jesús, O. A., García-Martínez, V. y de los Santos-Juárez, C. (2022). Incidencia del confinamiento por la pandemia de Covid-19 en el proceso de enseñanza aprendizaje. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Educación y Ciencia*, 11(58), 28-42.

Recibido el 4 de agosto de 2022; aceptado el 30 de noviembre de 2022; publicado el 31 de diciembre de 2022

Resumen

El Covid-19 ha cambiado la vida de millones de personas en el mundo. La pandemia afectó todos los ámbitos de la humanidad: económico, político, social, salud y educativo. El presente artículo aborda únicamente el último ámbito, en una Universidad del Sureste de México. El objetivo fue analizar la incidencia de la pandemia por Covid-19 en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el ciclo de clases virtuales 2020. La investigación se basó en el paradigma cuantitativo, y es de tipo descriptiva-exploratoria. Se emplearon dos cuestionarios enviados a través de Google forms a profesores y a alumnos. Dentro de los hallazgos más significativos se encontró que tanto los docentes universitarios como los estudiantes modificaron de forma radical, su forma de enseñar y aprender, respectivamente. Los docentes se vieron forzados a impartir clases a través de plataformas educativas que la mayoría jamás había usado. Un cuarto de los docentes contrataron paquetes de internet con mayor velocidad; asimismo, se vieron en la necesidad de adquirir equipo de cómputo nuevo. Esta nueva modalidad hizo que los académicos modificarán sus planeaciones y programas de enseñanzas a la modalidad virtual; también realizaron ajustes a las forma de evaluar, tomando en consideración diversos criterios, que no eran valorados antes de la pandemia. Por otra parte, los alumnos consideran que su desempeño académico bajó durante pandemia debido a diferentes situaciones como el exceso de tareas que los docentes asignaban; las técnicas de enseñanzas poco dinámicas; la falta de motivación de los profesores; y el poco uso de materiales didácticos.

Palabras clave: Covid-19; epidemia; enseñanza; aprendizaje; docente; lenguas

Abstract

Covid-19 has changed the lives of millions of people around the world. The pandemic affected all areas of humanity: economic, political, social, health and education. The article addresses only the last area, at a University in the Southeast of Mexico. The objective was to analyze the incidence of the Covid-19 pandemic, in the teaching-learning process during the 2020 virtual class cycle. The research was based on the quantitative paradigm, descriptive-exploratory type. Two questionnaires sent through Google forms to teachers and students were used. Among the most significant findings, it was found that both university teachers and students radically modified their way of teaching and learning, respectively. Teachers were forced to teach classes through educational platforms, which most had never used. A quarter of the teachers contracted internet packages with higher speed; likewise, they found themselves in need of acquiring new computer equipment. This new modality made the academics modify their planning and teaching programs to the virtual modality; They also made adjustments to the way of evaluating, taking into account various criteria, which were not evaluated before the pandemic. On the other hand, students consider that their academic performance dropped during the pandemic due to different situations such as excessive homework assigned by teachers; non dynamic teaching techniques; the lack of motivation of teachers; and, the lacking use of didactic materials.

Keywords: Covid-19; Epidemic; Teaching; Learning; Teacher; languages

INTRODUCCIÓN

Por primera vez en el siglo XXI hemos vivido un hecho sin precedentes debido al “Severe acute respiratory síndrome” (SARS, por sus siglas en inglés). Enfermedad que se propagó por todo el mundo causando estragos en todos los ámbitos: económicos, sociales, políticos, salud y educación.

En diciembre del 2019, en Wuhan (Hubei, China) se alertó sobre la presencia de un brote epidémico de una nueva enfermedad respiratoria grave; el SARS. Rápidamente se identificó el agente: un nuevo coronavirus, inicialmente llamado CoV-19. En enero del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la alerta sanitaria internacional y la República Popular China redobló esfuerzos para contener la epidemia con estrictas medidas sanitarias, incluidas la cuarentena de la ciudad, tal como afrontó la epidemia del SARS iniciada en Guandong durante el año 2003 (Deng et al., como se citó en Villegas 2020, p. 3).

Con el inicio de la situación presentada por el virus, el mundo entero se paralizó, las actividades cotidianas, las de recreación, las laborales, las institucionales y las educativas quedaron inmóviles por algunas semanas. Se indicó el confinamiento progresivo en los diferentes países, primero los del Continente Asiático, posteriormente el Africano, en seguida el Continente Europeo, y muy pronto, el Continente Americano; de allí que en el mes de “marzo del año 2020, México decretó el confinamiento para que las personas conservaran su integridad física; sin embargo, la emergencia sanitaria proponía un nuevo reto además del combate a los contagios del virus SARS-CoV-2” (DOF, 2020).

Después de la cuarentena, la economía de los países se vio afectada y se presentaron estrategias y planes emergentes para que los comercios esenciales comenzaran a laborar; no obstante, las instituciones académicas y las diferentes dependencias debían continuar y adaptarse a la situación apremiante, por ello se reanudaron las actividades progresivamente mediante la modalidad virtual, es decir, en su mayoría muchos trabajadores y estudiantes empezaron a realizar sus labores desde el hogar, gracias a ello se logró estabilizar la situación del país. Si bien es cierto que las situaciones de trabajo seguían su curso, los contagios elevaban el número de víctimas por lo tanto persistían aún dificultades para adaptarse a la modalidad virtual.

En ese sentido, tanto el profesorado como la comunidad estudiantil tuvieron que afrontar un nuevo reto, las clases en línea, modalidad a la que muy pocos estaban acostumbrados. En el caso mexicano, la plataforma Microsoft Teams ya estaba habilitada desde el año 2017 a través de un convenio de colaboración entre esta empresa y la Secretaría de Educación de México (News Center LATAM, 2017). A raíz de ese convenio, la UJAT ya contaba con el acceso a la plataforma y se ofertaban cursos a los cuales muy pocos docentes accedían. Fue hasta que inició la pandemia que se estableció como obligatoria para alumnos y docentes el uso de la plataforma Microsoft Teams, aunque ningún profesor estaba capacitado. Pero en su afán por cumplir, los catedráticos universitarios hicieron uso de otras plataformas como Meet (Google), Zoom, Google classroom, Cisco webex y aplicaciones como Whatsapp. Para el ciclo escolar 2021, muchos profesores fueron capacitados para el uso y apropiación de la plataforma “oficial” de la Universidad; hecho que se consolida con la firma de un convenio específico de colaboración entre la UJAT y Microsoft Teams en abril de 2021 (UJAT, 2021).

Con base en lo planteado anteriormente, la pretensión del estudio fue analizar la incidencia de la pandemia por Covid-19 en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco durante el ciclo de clases virtuales (2020).

El Covid-19 y su impacto en la educación superior

El inicio de la pandemia provocada por el brote del coronavirus SARS-COV2 será el evento por el cual se recordará la segunda década de este siglo. Esta nueva enfermedad, declarada desde el 11 de marzo de 2020 como una pandemia, ha producido a nivel mundial contagios, decesos, reducción en las actividades económicas y cambios en las relaciones sociales (Neri et al., 2020). Para impedir la propagación de este virus, las autoridades decretaron un confinamiento obligatorio e impulsaron una serie de recomendaciones y medidas.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) acató puntualmente las disposiciones oficiales y resolvió suspender desde el 20 de marzo de 2020 todas las actividades presenciales, aunque permitió a las universidades autónomas de que sus órganos colegiados tomaran sus propias decisiones (Schmelkes, 2020). En el mismo mes de marzo, las instituciones de educación superior (IES), públicas y privadas, decidieron suspender clases presenciales con el fin de salvaguardar la seguridad y salud de sus estudiantes y colaboradores; en concordancia con los lineamientos planteados en la estrategia nacional denominada “Sana Distancia” (Suárez y Martínez, 2020).

Aunque en un principio se estableció que dicha suspensión duraría unas cuantas semanas, en la marcha quedó claro que el retorno a clases de manera presencial sería posible únicamente cuando

el semáforo o sistema de alerta (establecido por las autoridades sanitarias) estuviera en verde (Schmelkes, 2020).

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco hizo lo propio y pronto realizó los correspondientes cambios y adaptaciones al calendario escolar y habilitó la plataforma Teams para dar continuidad al ciclo escolar en curso, así como a otras actividades de índole académica (Aquino, 2021).

A raíz del confinamiento y la migración a la modalidad en línea, comenzaron a surgir distintas problemáticas que aquejaron y siguen aquejando al contexto educativo, las cuales evidentemente, demandan atención del sector educativo. Al respecto, González (2020) señala que la educación fue una de las tres áreas que más se vio afectada por la pandemia debido a las formas en que impactó a la comunidad estudiantil.

Coinciden con el planteamiento anterior Ariño et ál. (2019, como se citó en Pérez et al., 2021) al afirmar que:

En tales condiciones, las universidades se vieron abocadas a la suspensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su modalidad presencial y su continuidad en formato virtual. Así, además de los retos que venía enfrentando la universidad, esta precipitada transición la ha sometido a una prueba de estrés evidenciando uno de sus déficits estructurales, la equidad tanto en el acceso como en el progreso de la trayectoria académica. (p. 332)

El estado de confinamiento por la pandemia de la covid-19 engloba cuatro importantes dimensiones que influyeron en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la UJAT.

En primera instancia, entre los factores personales que se encontraron en los alumnos se encuentran padecimientos psicológicos e inestabilidad emocional durante las clases virtuales; por otro lado, algunos alumnos no estaban familiarizados con el uso de las plataformas virtuales; finalmente, un aspecto importante a tener en cuenta fue que algunos alumnos expresaron actitudes no tan positivas a la adaptación del cambio al nuevo sistema educativo.

Por otra parte, los factores familiares influyeron de igual manera en el desempeño académico de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje en línea. A partir del confinamiento, las cifras de violencia familiar aumentaron; es bien sabido que en los hogares se presentan discrepancias, lo que produce discusiones; las cuales pueden afectar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Otro factor familiar recae en los problemas de salud, los cuales se desataron en la mayoría de las familias a causa del covid-19; asimismo, muchos de los alumnos sufrieron contagios por el virus Covid-19. En algunos casos, sus familiares llegaron a presentar complicaciones por enfermedades crónicas antiguas lo cual desafortunadamente provocó defunciones. No siendo suficiente, se presentaron también carencias económicas que limitaron la adquisición de recursos tecnológicos (internet, computadoras y/o teléfonos móviles). Si bien es cierto que existen circunstancias que distraen la atención y prioridad al proceso de las clases virtuales, incluso el no contar con un espacio adecuado para tomar las clases en la nueva modalidad influyen en el déficit de aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, los factores institucionales, abarcan a los profesores, los alumnos y a los diferentes departamentos académicos de la institución. En el cambio de la modalidad de clases presenciales a clases virtuales, se evidenció que los profesores no estaban familiarizados con el manejo de las

plataformas virtuales; de igual forma desconocían los métodos y técnicas de enseñanzas del sistema virtuales. Tuvieron que adecuar sus modelos de evaluación, las implementaciones de tareas y los tiempos de entregas; factores que influyen significativamente en el rendimiento académico.

Por último, los factores sociales enlazan diversas situaciones que se manifiestan en los estudiantes, en primera instancia, el espacio geográfico donde habitan muchos alumnos, están alejados de la capital del estado, Villahermosa; o de las cabeceras municipales. Lugares donde las fallas de electricidad son muy frecuentes; zonas que no cuentan con servicio de internet y donde las inclemencias climáticas, provocan constantemente inundaciones.

En suma, todas las problemáticas que vivieron los alumnos durante las clases en línea, por el confinamiento derivado del Covid-19, afectaron su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referentes teóricos de la investigación

El estudio tomó como base dos disciplinas principales: pedagogía y psicología, concretamente la psicología aplicada, que a decir de Vera (2003) “es la encargada de aliviar el sufrimiento de los individuos, así como, investigar trastornos mentales y los efectos negativos de los estímulos estresores” (p. 4) en este caso, el confinamiento que vivieron los alumnos durante la pandemia.

Desde esta última sub-disciplina se empleó como referente teórico de la investigación el Modelo Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman (1984) como se citó en González y Hernández (2006) define al estrés psicológico como una relación particular entre el individuo y su entorno que es evaluado por el propio sujeto como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar.

El concepto central de la teoría Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman (1984), como se citó en Berrío y Mazo (2011) es la evaluación cognitiva, la cual se define como un proceso evaluativo que determina por qué y hasta qué punto una relación determinada una serie de relaciones entre el individuo y el entorno es estresante.

En suma, tomar como base la teoría Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman permitió conocer que durante la pandemia por Covid-19 los alumnos de la Licenciatura en Idiomas presentaron-identificaron algunas situaciones estresantes entre ellos mismos con respecto a su entorno personal, familiar, social y académico; y que esta relación logró causar en ellos una reacción estresante la cual afectó su proceso de aprendizaje y, por consecuente, en su rendimiento académico.

Método

La investigación se realizó en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, específicamente en la División de Académica de Educación y Arte. El estudio se abordó desde el paradigma cuantitativo el cual busca:

explicar los fenómenos, interesarse en las causas que originan estos (principio de verificación) y se apoya en las técnicas estadísticas para el procesamiento de la información, la que se obtiene mediante los métodos empíricos: la observación, la encuesta, y el experimento; y de

esa manera llegar a las conclusiones, que son altamente generalizables ya que se admite la posibilidad de formular leyes generales. (Coello et al., 2012)

El enfoque investigativo fue el empírico, ya que se buscó describir las variables más destacadas que se relacionan con el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el confinamiento por la pandemia. La investigación fue descriptiva-exploratoria. Exploratoria porque sondea las variables relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje en la Licenciatura en Idiomas; y descriptiva porque explica el nivel de correlación entre las variables (Rojas, 2015).

La Licenciatura en Idiomas tiene una plantilla de 74 académicos (DAEA, 2021), de allí se tomaron como unidades de análisis dos profesores de cada área disciplinar (educación, inglés, italiano, francés, enseñanzas lingüísticas, filosofía, lingüística, docencia) 18 en total, los cuales se contactaron vía correo electrónico. El instrumento de recolección de la información fue un cuestionario con escala tipo Likert que se envió a través de Google forms, mismo que fue contestado por 13 profesores-investigadores.

Con respecto a los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas, hasta el año 2020 se tenían inscritos un total de 1,951 (DAEA, 2021). Asimismo, se optó por encuestar a los alumnos de octavo semestre, por considerar que conocen bien lo que es trabajar de forma presencial y ahora en línea; en promedio se encontró que cursan este semestre 112 alumnos pertenecientes al periodo agosto 2020-febrero 2021. Al igual que en el caso de los docentes, el instrumento para la recolección de datos fue un cuestionario con escala tipo Likert que se envió a través de Google forms, el cual fue contestado por 60 alumnos.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos más importantes encontrados en el trabajo empírico de la investigación. Primero, se muestran las apreciaciones de los profesores y después el punto de vista de los alumnos.

Contexto y condiciones en las que se dio el proceso de enseñanza

Los profesores de la Licenciatura en Idiomas que participaron en el estudio fueron 11 profesoras y 2 docentes; quienes cuentan con distintos años de antigüedad, mismos que van desde 11 hasta 37 años laborando en la UJAT, lo que es un indicador de su probada experiencia docente. La mayoría (84.6%) tiene su residencia en el municipio de Centro, mientras que Nacajuca y Macuspana fueron indicados por 1 profesor con un 7.6% respectivamente.

Todos los docentes cuentan con computadora y teléfono celular; el 84.6% señaló que cuentan con internet inalámbrico, mientras que el 30.7% contratan internet por plan para conectar sus equipos.

Por otra parte, el 92.3% los profesores aseguran que siempre motivan a sus estudiantes para el mejoramiento de su desempeño. A la vez el 69.2% de los informantes afirman tener consideración hacia sus alumnos cuando no pueden ingresar a la plataforma; el 23% indicaron que frecuentemente lo hacen, solo un profesor expresó que rara vez tiene ese tipo de consideraciones. En ese mismo

sentido, el 61.5% de los académicos manifestaron que sus alumnos, frecuentemente han tenido dificultades para acceder a la plataforma Microsoft Teams; el 23% indicó que sólo algunas veces, mientras que un docente afirma que los estudiantes siempre tienen limitaciones de acceso a la plataforma.

Para realizar el proceso de enseñanza, el 69.2% de los docentes emplea como recurso didáctico más recurrente las diapositivas; en segundo lugar, señalaron los vídeos y libros (61.5%); el recurso que menos emplean son las revistas especializadas (30.7%). Como se puede percibir, no se ha innovado mucho en lo referente a los materiales didácticos.

Ahora, en lo que respecta a estrategias didácticas, el 46.1% de los profesores coincidieron en que lo más efectivo es preparar materiales audiovisuales dentro de Teams y en otras plataformas; el 30.7% indicó la importancia de la estimulación para participaciones individuales y grupales dentro y fuera de clases; sólo un docente afirmó que implementa el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos.

En lo que se refiere a los criterios de evaluación, a decir del 30.7% de los docentes usan exámenes, pero también valoran las tareas y trabajos (23%). Solo un docente valora las asistencias; y otro, las participaciones en clases. También se encontró que un profesor del área disciplinar de inglés valora el manejo del idioma, claridad, fluidez, léxico, puntualidad, entre otros como criterios de evaluación. Desde ese mismo ángulo, el 84.6% de los docentes hizo ajustes a sus criterios de evaluación, por la situación de pandemia que aún se vive. Al respecto, puntualizaron que aplicaron menos porcentaje a los exámenes y consideraron con mayor porcentaje la entrega de tareas y trabajos (61.5%); mientras que el 23% indicaron de forma asertiva que aprendieron a ser flexibles en la entrega de trabajos de sus alumnos debido a las fallas de conectividad; 2 profesores no respondieron el cuestionamiento.

En otro orden de ideas, se cuestionó a los docentes si antes de la pandemia ya usaban plataformas virtuales, 38.4% indicaron que algunas veces; el 30.7% señaló que rara vez; el 15.3% afirma que nunca; sólo un profesor asegura que siempre ha usado plataformas desde antes de la pandemia.

Se preguntó también si la situación de la pandemia los obligó a llevar cursos y talleres sobre el manejo de las plataformas virtuales; a lo que el 46.1% de los profesores manifestaron, que antes de la pandemia ya sentían el deseo de adquirir cursos sobre las plataformas virtuales; para el 38.4% indicaron que la situación de la pandemia fue lo que impulsó a llevar cursos sobre las plataformas. En esa misma vertiente, el 30.7% han tomado al menos dos cursos; el 23% indicaron que han tomado en promedio cinco cursos; sólo un profesor señaló que no ha podido tomar ningún curso.

Otro de los cuestionamientos hechos a los profesores fue sobre las adecuaciones que hicieron para trabajar en la modalidad virtual, el 30.7% coincidió en cambiar su planeación y programas de enseñanzas a la modalidad virtual; el 23% contrataron paquetes de internet con mayor velocidad; mientras que el 15.3% adquirieron equipos nuevos; en igual porcentaje prepararon en sus casas un lugar libre de ruido y distractores (Ver tabla 1).

Tabla 1
Adecuaciones para laborar en modalidad virtual

Tipos de adecuaciones	N	%
Comprar equipo nuevo	2	15.3%
Planeación y programa de enseñanzas	4	30.7%
Preparar un lugar libre de ruido y distractores	2	15.3%
Llevé cursos y diplomados en línea.	1	7.6%
Preparar materiales en línea.	1	7.6%
Contratar internet con mayor velocidad	3	23%
Ninguna	1	7.6%
Todas	1	7.6%

De acuerdo con la autopercepción de los docentes, 46.1% considera que tiene un buen dominio de la plataforma Microsoft Teams; el 30.7% indicaron que manejan la plataforma regularmente; sólo un profesor indicó que tiene un nivel de dominio deficiente sobre la plataforma.

También se les preguntó a los docentes sobre las ventajas de la plataforma Microsoft Teams, para el 38.4% la plataforma tiene aplicaciones completas que permiten usarla de forma fácil; para el 15.3% la plataforma permite el aprendizaje y trabajo colaborativo; sin embargo, el 23% de los docentes indicaron que la plataforma no tiene ninguna ventaja (Ver tabla 2).

Tabla 2
Ventajas de la plataforma Teams, perspectiva de los docentes

Respuestas	N	%
Aprendizaje y trabajo colaborativo	2	15.3%
Aplicaciones completas	5	38.4%
Organización de tareas	1	7.6%
Es segura	1	7.6%
Facilidad para compartir información en tiempo real	1	7.6%
Ninguna	3	23%
Total	13	100%

Al conocer las ventajas también se consideró necesario conocer las desventajas que perciben los docentes con respecto al uso de la plataforma Microsoft Teams, al respecto señalaron que presenta muchas fallas al intentar abrir (46.1%); que es muy pesada como aplicación; y se necesita más capacitación para su uso (15.2%); sólo el 15.3%, señaló que no tiene ninguna desventaja.

Contexto y condiciones en las que se dio el proceso de aprendizaje

Los estudiantes que participaron en el estudio fueron 60, el promedio de las edades varía entre los 21 hasta los 33 años, siendo la edad de 22 años el mayor porcentaje con un 30%. De ellos, el

73.3% fueron mujeres y el 26.7% hombres. Con respecto a la residencia de los participantes, el mayor porcentaje vive en la capital del estado de Tabasco, Villahermosa (43.3%).

Sobre los equipos y servicios con que cuentan los alumnos para conectarse a sus clases en línea, el 100% tiene un teléfono celular; el 93.3% dispone de computadora en casa; 88.3% cuenta de internet inalámbrico; solo el 31% contrata internet por megas (Ver tabla 3). Como se puede percibir, las condiciones socio-económicas de la mayoría de los alumnos son favorables.

Tabla 3
Equipos y servicios con los que cuentan los alumnos

Equipos y servicios	N	%
Luz eléctrica	60	100%
Internet inalámbrico	53	88.3 %
Internet por megas	19	31.7 %
Computadoras	56	93.3 %
Celulares móviles	60	100 %

Los profesores del área de Lenguas, tienen fama de ser muy estrictos y matemáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de allí que se buscó indagar sobre la empatía y consideración de los profesores hacia los alumnos cuando estos presentan dificultades para acceder a las clases en línea. Al respecto, el 43.6%, manifestaron que los profesores frecuentemente fueron considerados; el 26.7% indicaron que solo algunas veces; solo el 8.3% coincidieron que los profesores siempre fueron empáticos y considerados cuando presentaron limitaciones de acceso a la plataforma (Ver tabla 4).

Tabla 4
Empatía y consideración de los profesores en acceso limitado a las clases

Frecuencia	N	%
Nunca	4	6.7 %
Rara vez	9	15 %
Algunas veces	16	26.7 %
Frecuentemente	26	43.6 %
Siempre	5	8.3 %
Total	60	100 %

Bajo esa misma óptica, el 31.6% de los alumnos consideran que los profesores no los motivan; también señalan que la cantidad de tareas es excesiva (80%); además, afirman que las técnicas de enseñanza que emplean sus docentes son poco motivantes (56.6%).

Con respecto al uso de materiales didácticos en clase, el 55% de los alumnos respondieron que los profesores hacen un uso frecuente; 26.7% indicaron que siempre emplean diversos materiales; solo el 5% afirmó que rara vez sus profesores hacen uso de materiales didácticos. Asimismo, señalan que los recursos didácticos que más emplean los docentes son las diapositivas, con el 71.6%; en segundo lugar, se encuentran los vídeos con un 66.6%; el 40% de los alumnos coincidieron en que los audios fueron de los recursos didácticos que más usan los profesores, relacionado con el tipo de carrera que cursan los alumnos.

En los referente a los criterios de evaluación, los alumnos consideran que a raíz de la pandemia los profesores han flexibilizado sus criterios de evaluación, ya que valoran más los elementos en conjunto como tareas, exámenes, participaciones y asistencias (71.6%); el 15% de los alumnos afirmaron que les evalúan con proyectos, exámenes y trabajos; cabe mencionar que el 8.3% de los encuestados no respondió dicho cuestionamiento.

En ese mismo sentido, la flexibilidad que muestran los profesores es notable a decir del 60% de los alumnos. En los rubros de más ajustes destacan las tareas, asistencia a clases y puntaje de los exámenes.

Por otra parte, se cuestionó a los estudiantes si el estrés generado por la pandemia, había influido en su rendimiento escolar, a lo que el 35% indicó que algunas veces; el 28.3% frecuentemente les afectó; sólo el 18.3% indicó que el estrés siempre influyó en su rendimiento escolar (Ver Tabla 5).

Tabla 5
Frecuencia de la influencia del estrés en el rendimiento escolar

Frecuencia	N	%
Nunca	4	6.7 %
Rara vez	7	11.7 %
Algunas veces	21	35 %
Frecuentemente	17	28.3 %
Siempre	11	18.3%
Total	60	100 %

A decir de los alumnos, los factores institucionales que se asociaron al bajo rendimiento y estrés generado por la pandemia en los estudiantes fueron el exceso de tareas con el 80% del total de las respuestas; en segundo lugar, se encuentran las técnicas de enseñanzas poco dinámicas con un 56.6%; en tercer lugar, la falta de motivación de los profesores obtuvo el 31.6%; la ausencia de planeación por parte de los profesores alcanzó un 10%; el poco uso de materiales obtuvo un 5%; finalmente, es importante mencionar que 6 alumnos con otro 10% omitieron responder dicho cuestionamiento (Ver Tabla 5).

Tabla 6
Factores institucionales que se asocian al bajo rendimiento y estrés generado por la pandemia

Factores	N	%
Falta de motivación de los profesores	19	31.6%
Exceso de tareas	48	80%
Poco uso de materiales didácticos	3	5%
Técnicas de enseñanzas poco motivantes	34	56.6%
Ausencia de planeación	6	10%
No respondieron	6	10%
Total	60	100%

Desde la percepción de los alumnos, el nivel de dominio de los profesores de la plataforma Teams fue “buen dominio” y “regular dominio” con un 43.3% respectivamente.

De manera adicional se quiso conocer la percepción de los estudiantes sobre las ventajas y desventajas de la plataforma Teams. Dentro de las principales ventajas se encontró que un 43.3% coincidieron en que la plataforma brinda herramientas fáciles para mejorar su proceso de aprendizaje;

con igual porcentaje los alumnos consideran que permite la interacción entre alumnos y profesores; y que es fácil y rápido su uso (11.6%); para el 10% la principal ventaja es que no tienen que trasladarse a la escuela.

En lo que refiere a las desventajas, principalmente los alumnos se enfocaron a los problemas de conectividad, el 31.6% afirman que la plataforma presenta dificultad de acceso a las clases; en esa misma lógica, el 16.6% indicó que la plataforma trabaja de forma lenta; no funciona bien sin internet de Wifi o no les permite el acceso en tiempo y forma a sus clases (13.2%). Las desventajas académicas fueron muy poco mencionadas por los alumnos, al respecto señalaron que no hay buena comunicación entre el profesor y alumno, puede haber plagio en tareas, la plataforma distrae al alumno, se vuelve monótono y que tiene herramientas difíciles de entender.

Discusión

De acuerdo con los resultados ya expuestos en esta investigación, el 46.1% de los docentes de la UJAT señalaron que siempre emplearon métodos y técnicas para mejorar el desempeño académico de sus alumnos. En relación con esta declaración, en el estudio de Estrada et ál. (2021) el 62.8% de los alumnos peruanos mencionaron que hubo una apreciación desfavorable de las estrategias empleadas por los docentes; mientras que en la investigación de Muñoz et ál. (2021) el 41.4% de los alumnos peruanos señalaron que la metodología empleada por el docente durante las clases virtuales siempre fue la indicada.

El 23% de los profesores de la UJAT manifestaron que los alumnos presentaron muchas limitaciones, lo que afectó significativamente su rendimiento académico. Al respecto, en el estudio de Expósito y Marsollier (2020) se halló que el 48.91% de los profesores indicó que el rendimiento académico de los alumnos argentinos estuvo por debajo de lo normal.

El 43.6% de los alumnos en esta investigación indicaron que los docentes frecuentemente mostraron consideraciones con respecto a el acceso limitado a las clases virtuales, así como empatía y consideración. En la investigación de Jiménez y Elías (2021) el 35% de los alumnos mexicanos respondieron que sus maestros fueron eficaces. De igual manera, en el estudio de Estrada et ál. (2021) el 62.8% de los alumnos peruanos señalaron que la personalidad del maestro influyó en su estrés y rendimiento académico. En contraste con lo hallazgos de la anterior investigación, Muñoz et ál. (2021) halló que el 53.7% de los alumnos peruanos afirma que la relación docente-alumno fue siempre la adecuada.

Asimismo, se encontró que el 31.6% de los alumnos de la UJAT consideró que la falta de motivación por parte de los profesores obstaculizó su proceso de aprendizaje y, por consecuente su rendimiento académico; sin embargo, en la investigación de Jiménez y Elías (2021) se halló que el 40% de los alumnos mexicanos señalaron que sus profesores estimularon su interés y motivación en las clases virtuales.

Ahora en lo que se refieren a los alumnos, el 41.7% presentaron estrés, lo que afectó su proceso de aprendizaje, este resultado guarda relación con el encontrado en el estudio de Estrada et ál. (2021) el cual mostró que el 47.1% que los alumnos peruanos presentaron altos niveles de estrés académico generado de igual manera por la pandemia Covid-19.

Asimismo, el 63.3% de los estudiantes señaló que el estrés generado por el confinamiento afectó su rendimiento académico. Estos resultados son similares a los de Muñoz et ál. (2021) quien encontró que el 60.1% de los alumnos peruanos mostraron preocupación al notar que su rendimiento académico disminuía a causa del confinamiento.

Sin embargo, esta investigación no concuerda con los resultados de Pérez y Tabares (2021) quienes hallaron que el 71.34% de los alumnos ecuatorianos tuvieron un rendimiento académico superior en los ciclos 2020-2021; periodos en los cuales recibieron clases virtuales; en comparación con los alumnos que entraron antes de iniciar la pandemia o sea en el periodo 2019-2020. De igual manera, en el estudio de Almeida et ál. (2021) se descubrió que el rendimiento académico de los alumnos ecuatorianos fue significativamente mayor con un 25.2% en comparación con el historial académico de los alumnos que presenciaron clases antes del confinamiento. Finalmente, los resultados de Cardoso et al. (2020) indicaron con un 70% que los alumnos mexicanos mostraron un alto nivel de autoeficacia académica en los tiempos de Covid-19.

Se determinó también que no sólo el estrés fue el causante del bajo rendimiento académico de los estudiantes de la UJAT, hubo otros agentes estresores como: las limitaciones al servicio a internet con un 53.3%; situación que concuerda con el estudio de Estrada et al. (2021) donde un 62.8% de los alumnos peruanos presentaron problemas de conectividad.

Otro agente estresor fue el exceso de tareas, de acuerdo con los resultados en esta investigación, el 80% de los alumnos indicó que el exceso de tareas afectó su rendimiento académico. En el estudio de Muñoz et al. (2021) el 63.0% de alumnos peruanos señaló que el tomar clases virtuales siempre resultó una sobrecarga de actividades académicas; se constata lo mismo en el estudio de Estrada et al. (2021) donde el 62.8% de los alumnos peruanos indicó presentar una sobrecarga de trabajos escolares durante el confinamiento.

La accesibilidad a la plataforma virtual también fue un factor influyente en el rendimiento académico de los alumnos con un 48.3%; este hallazgo tiene relación con la investigación de Estrada et al. (2021) en la cual el 62.8% de alumnos peruanos expresaron presentar problemas de acceso a la plataforma; asimismo, en el estudio de Jiménez y Elías (2021) un 33% de alumnos mexicanos señalaron que el acceso a las clases virtuales fue de nivel medio. De igual forma, en la investigación de Zimbrón y Gutiérrez (2021) el 95% de los alumnos mexicanos consideraron que el acceso a la tecnología fue un obstáculo para lograr el aprendizaje. Sin embargo, estos resultados no guardan relación con el estudio de Pérez y Tabares (2021) en el cual el 82.85% de los alumnos ecuatorianos expresaron contar con un buen acceso a los medios digitales.

Por otra parte, el sistema de enseñanza en modalidad virtual también influyó en el proceso de aprendizaje de los alumnos con un 46.6%; este resultado es parecido al de Jiménez y Elías (2021) en el cual un 16% de los alumnos mexicanos señalaron que su bajo rendimiento se debió a la dificultad de entender y usar la plataforma virtual. Asimismo, en el estudio de Zimbrón y Gutiérrez (2021) el 90% de los alumnos, de igual manera mexicanos, requirió/requiere desarrollar competencias digitales.

De acuerdo con la opinión de los alumnos de la UJAT, otro de los factores asociados al bajo rendimiento y estrés académico se debió a las distracciones circunstanciales con un 56.6%. situación contraria, a los hallazgos presentados en el estudio de Pérez y Tabares (2021) donde el 55.71% de los alumnos ecuatorianos, expresaron que tuvieron una capacidad de concentración buena, durante

las clases virtuales; así mismo, en Muñoz et ál. (2021) el 50.7% de los estudiantes peruanos consideraron que con facilidad se concentraron durante las clases virtuales.

En relación con los recursos económicos, el 33.3% de los estudiantes que participaron en esta investigación señaló que presentaron bajo rendimiento académico, así como estrés a causa de los problemas financieros que se les presentaron en pandemia; sin embargo, en el estudio de Pérez y Tabares (2021) se encontró que el 68% de los alumnos ecuatorianos indicaron tener una calidad de vida muy buena.

Como se pudo notar, el estrés generado por el confinamiento del covid-19 afectó el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la UJAT, también se determinó que fueron otros los factores que generaron estrés y bajo rendimiento académico en los alumnos, tanto de esta investigación como en los alumnos de otras universidades y países.

CONCLUSIONES

Dentro de los hallazgos más significativos se encontró que, a decir de los docentes, casi el 40% considera que tiene un dominio regular a deficiente en el manejo de la plataforma Microsoft Teams. Asimismo, las adecuaciones que hicieron los profesores para trabajar en la modalidad virtual fueron, entre otras, cambiar su planeación y programas de enseñanzas a la modalidad virtual (30.7%); el 23% contrataron paquetes de internet con mayor velocidad; mientras que el 15.3% adquirieron equipos nuevos; en igual porcentaje prepararon en sus casas un lugar libre de ruido y distractores.

Dentro de las ventajas que tiene la plataforma Microsoft Teams, de acuerdo a los docentes, es que cuenta con aplicaciones completas que permiten usarla de forma fácil; para el 15.3% la plataforma permite el aprendizaje y trabajo colaborativo; sin embargo, el 23% de los docentes indicaron que la plataforma no tiene ninguna ventaja. Las desventajas que perciben los docentes con respecto al uso de la plataforma Microsoft Teams, es que presenta muchas fallas al intentar abrir (46.1%); que es muy pesada como aplicación y que se necesita más capacitación para su uso (15.2%); solo el 15.3% señaló que no tiene ninguna desventaja.

Ahora, con respecto a las condiciones en las que se dio el proceso de aprendizaje, se determinó, que el confinamiento por el Covid-19 generó estrés en los alumnos con un 41.7% afectando en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y por ende en su rendimiento escolar con un 35%.

Asimismo, las dificultades al acceder a la plataforma virtual Microsoft Teams y de adaptación al nuevo sistema de enseñanza, también influyeron en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En suma, se encontró que el exceso de tareas, la falta de motivación por parte de los docentes y las técnicas de enseñanza poco dinámicas se asocian al estrés y bajo rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

A partir de los resultados se propone que a todos los profesores-investigadores de la DAEA reciban cursos y diplomados para un mayor dominio de la plataforma Microsoft Teams y de otras plataformas que ayuden al docente a tener más opciones de trabajo con sus alumnos. A decir de los académicos, casi el 40% considera que tiene un dominio de regular a deficiente de dicha plataforma.

Asimismo, se considera prioritario impartir cursos de sensibilización a los docentes a fin de que sean más considerados al momento de impartir sus clases ya que muchas veces no valoran el esfuerzo que hacen los alumnos por cumplir con tareas y demás actividades; pese a las condiciones de medios tecnológicos y poco acceso a internet que tienen éstos.

REFERENCIAS

- Aquino, S. (2021). Baja o deserción en tiempos de la pandemia del COVID-19. Experiencia de un estudiante de pregrado. En G. C. Medina, S. P. Aquino y M. Lopes (Eds.). *La tecnología educativa en tiempos de pandemia* (pp. 190-208). Gradus Editora / Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Berrio, N. y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200006&lng=pt&tlng=es
- Cardoso, E., Cortés, J., y Cerecedo, M. (2020). Autoeficacia académica del alumnado de los posgrados en administración en tiempos del COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), xx-xx. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567>
- Coello, E., Blanco, N., y Reyes, Y. (2012). Los paradigmas cuantitativos y cualitativos en el conocimiento de las ciencias médicas con enfoque filosófico-epistemológico. *EDUMECENTRO*, 4(2), 137-146. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207728742012000200017&ng=es&tlng=es.
- División Académica de Educación y Artes [DAEA]. (2021). *Primer Informe de Actividades (2019-2020)*. UJAT. <https://bit.ly/3O5RY4P>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020). *Acuerdo 02/03/20*. Secretaría de Gobernación. <https://bit.ly/3lvor8N>
- Estrada-Araoz, E., Mamani-Roque, M., Gallegos-Ramos, N., Mamani-Uchasara, H., y Zuloaga-Araoz, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *AVFT. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93. <https://bit.ly/3OY12Jd>
- Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- González, M. y Landero, R. (2008). Síntomas psicósomáticos y estrés: comparación de un modelo estructural entre hombres y mujeres. *Ciencia UANL*, 9(4), 403-410. <https://www.redalyc.org/pdf/402/40211412.pdf>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9(25), 159-197. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Jiménez, H. G., y Elías, B. C. (2021). Impactos de la pandemia covid-19 en el rendimiento académico universitario durante la transición a la educación virtual. *Revista pedagógica*, 23, 1-29. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6153>
- Muñoz, A. V., Huaman, H. I. M., y Siesquén, J. A. S. (2021). Influencia de la salud mental en el rendimiento académico de universitarios por covid 19. *Hacedor-AIAPÆC*, 5(2), 119-129. <https://doi.org/10.26495/rch.v5i2.1935>
- News Center LATAM. (2017). *Microsoft y la SEP firman acuerdo para acercar la tecnología al aula*. MICROSOFT. <https://bit.ly/3LucRp2>
- Neri, J., Palmer, G., González, P., Torres N. y León, B. (2020). Habitabilidad, convivencia y recreación como factores para disminuir los efectos negativos en la salud provocados por la cuarentena sanitaria del COVID-19 en jóvenes universitarios. En G. C. Palos, J. C. Neri, L. A. Oros y B. O. Ríos (Eds.). *Efectos sociales, económicos, emocionales y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19. Impactos en Instituciones de Educación Superior y en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, 19-52. Editorial Plaza y Valdés.
- Pérez, L. A. I. y Tabares, D. E. (2021). El confinamiento por Covid-19: repercusión en el desarrollo socioemocional y rendimiento académico en estudiantes de 7º curso del Colegio Menor. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 9227-9246. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.985
- Pérez, E., Vázquez, A. y Cambero, 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://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>

- Rojas, C. (2015). Tipos de investigación científica; una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *REDVET*, 16(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63638739004>
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Suárez, M. y Martínez, J. (2020). COVID-19: efectos de la desigualdad social y la inequidad en la educación superior en México. *Notas de coyuntura del CRIM*, (15), 1-8. <http://doi.org/10.22201/crim.001r.2020.15>
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827102>
- Villegas-Chiroque, M. (2020). Pandemia de COVID-19: pelea o huye: COVID-19 pandemic: fight or flight. *Revista Experiencia En Medicina Del Hospital Regional Lambayeque*, 6(1), 3-4. <https://doi.org/10.37065/rem.v6i1.424>
- Zimbrón, A. H., & Gutiérrez, E. R. (2021). Academic Performance in Virtual Learning Environments During Covid-19 Pandemic in Higher Education. In SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2862>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Asociación del rendimiento académico y el aprendizaje social de universitarios en Ciudad del Carmen, Campeche

Association of academic performance and social learning of university students in Ciudad del Carmen, Campeche

Erick Cajigal-Molina¹, Silvia Estela Yon-Guzmán², Gloria del Jesús Hernández-Marín³, Juan José Díaz-Perera⁴

1 Universidad Autónoma del Carmen, México (cajigal1983@hotmail.com); 2 Universidad Autónoma del Carmen, México, (syon@pampano.unacar.mx); 3 Universidad Autónoma del Carmen, México (gjhernandez@pampano.unacar.mx); 4 Universidad Autónoma del Carmen, México, (jjdiaz@pampano.unacar.mx)

Cómo citar este artículo:

Cajigal-Molina, E., Yon-Guzmán, S. E., Hernández-Marín, G. del J. y Díaz-Perera, J. J. (2022). Asociación del rendimiento académico y el aprendizaje social de universitarios en Ciudad del Carmen, Campeche. *Educación y Ciencia*, 11(58), 43-60. Recibido el 06 de mayo de 2022; aceptado el 30 de marzo de 2022; publicado el 31 de diciembre de 2022

Resumen

El rendimiento académico permite reconocer el alcance de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes. Su estudio da la oportunidad de examinar el estado que guardan los factores que lo influyen, particularmente la motivación escolar, autocontrol y habilidades sociales; con ello se posibilita proponer estrategias que lo mejoren y que a su vez potencien el éxito en la formación profesional. Asimismo, se considera que el aprendizaje social puede apoyar las mencionadas estrategias debido a que el contexto tiene un efecto en la conducta de las personas. En este tenor, se planteó que el espacio pertinente para llevar a cabo las estrategias es la tutoría universitaria, debido a que esta posee un enfoque integral que implica intervenciones en áreas diversas tales como la social, cognitiva, emocional y personal. Es así como el objetivo de este trabajo fue identificar el rendimiento académico, los factores que en él influyen y su similitud en los grupos sociales con lazos de amistad, así como reconocer las figuras significativas que han incidido en las conductas académicas de estudiantes de la licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma del Carmen. Fue un estudio cuantitativo con alcance descriptivo; se utilizó la técnica encuesta y se estableció, a partir de la revisión bibliográfica, un instrumento que mostró confiabilidad. Además, se trabajó con una muestra representativa y un muestreo no probabilístico con sujetos voluntarios. Los resultados apuntan a que la mayoría de los factores que influyen en el rendimiento académico son los deseables en el grupo de estudio, además se encontró que los miembros de los grupos sociales tienen similitud en cuanto a su rendimiento.

Palabras clave: rendimiento académico, aprendizaje social, tutoría, universidad

Abstract

Academic achievement makes it possible to recognize the scope of learning obtained by students. Its study provides the opportunity to examine the state of the factors that influence it, particularly school motivation, self-control, and social skills, thus making it possible to propose strategies to improve it and, in turn, to enhance success in professional training. Likewise, it is considered that social learning

can support the aforementioned strategies because the context has an effect on people's behavior. In this sense, it was suggested that the relevant space to carry out the strategies is the university tutoring, because it has a comprehensive approach that involves interventions in various areas such as social, cognitive, emotional, and personal. Thus, the objective of this work was to identify academic performance, the factors that influence it and its similarity in social groups with friendship ties, as well as to recognize the significant figures that have influenced the behaviors of students of the bachelor's degree in Education at the Universidad Autónoma del Carmen. It was a quantitative study with descriptive scope; the survey technique was used and an instrument that showed reliability was established from the bibliographic review, besides working with a representative sample and a non probabilistic sampling with voluntary subjects. The results show that most of the factors that influence academic performance are positive in the study group, and it was also found that the members of the social groups have similarities in terms of their performance.

Keywords: academic performance, social learning, tutoring, university.

INTRODUCCIÓN

Fundamentar acciones que mejoren el rendimiento académico se considera importante debido a que se posibilita atender una problemática que es inherente en cualquier espacio que procure la educación, como lo es la deserción escolar. Aunque la deserción atañe a las instituciones educativas, lo hace de manera diferenciada; en el caso específico de las instituciones de educación superior en México, se ha documentado el porcentaje de deserción, el cual evidencia que existen regiones más afectadas tales como el sureste de México (INEE, 2019; ANUIES, 2001).

A partir de esto, se utilizó como muestra lo expuesto en el estudio de Cajigal, Arias y Farfán (2022), en donde se indica que durante el periodo de 2015 a 2019 la Universidad Autónoma de México (UNAM) ubicada en la Ciudad del México y considerada la mejor universidad del país, promedió 25.3% de deserción, es decir que uno de cada cuatro estudiantes que ingresaban no terminaban sus estudios; contrariamente la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), en el estado de Campeche (en el sureste del país), que en ese mismo periodo presentó 75.1% de deserción, en otras palabras: tres de cada cuatro estudiantes no terminaban sus estudios.

Indagando sobre la deserción en la UNACAR se encontró que un elemento que interviene en la problemática es la percepción sobre los desafíos que representan ciertas materias (Cajigal et al., 2022). En particular, se identificó que la mayoría de los estudiantes que no culminaron su formación en los programas educativos de Educación y Educación Física y Deportes coincidían al mantener bajas calificaciones y constante reprobación.

Se tiene claro que la deserción es una problemática con múltiples aristas que este documento no pretende evidenciar, pero sí considera la importancia de trabajar con una que ya ha sido identificada: el rendimiento académico. En consonancia con lo anterior, cabe mencionar que las instituciones de educación superior en México han puesto parte de sus esfuerzos en la identificación de los aspectos de la vida de los jóvenes estudiantes que pueden ser mejorados y que contribuyen en su rendimiento académico (Pérez et al., 2018). La premisa que guía los esfuerzos está en torno a que no todos los estudiantes parten de las mismas condiciones, de ahí que el rendimiento académico es un elemento que debe ser estudiado en marcos puntuales para ser mejorado (Ruíz, 2011).

Frecuentemente, el rendimiento académico es definido en función de las calificaciones que obtienen los estudiantes en sus pruebas o productos académicos. Se considera una estimación cuantitativa o cualitativa que los docentes realizan en cuanto al alcance de los objetivos de aprendizaje establecidos (Gómez et al., 2013). En este sentido, también se define como una evaluación de los conocimientos y capacidades adquiridas durante su formación (Núñez et al., 2018).

Además, el rendimiento académico es un indicador que permite reconocer los cambios conductuales expresados como resultado de la acción educativa, en donde la memoria es rebasada por la comprensión, hábitos, destrezas y habilidades, así como por los esfuerzos de los maestros, la familia y los alumnos (Núñez et al., 2018).

En definitiva, sobre el rendimiento en cuestión se coincide con Edel (2003), quien menciona que existe gran diversidad de elementos en su estudio debido a que es un fenómeno multifactorial, no obstante, el mismo autor menciona que existen tres con vinculación significativa: motivación escolar, autocontrol y habilidades sociales.

Asimismo, el rendimiento académico puede ser mejorado con el programa de tutoría universitaria, debido a que este último posee una visión integral (Cajigal et al., 2020). Conviene adelantar que, la actividad que se procura en dicha tutoría ha evolucionado a la par de las necesidades de los estudiantes; se han superado las clases privadas, la consejería, la supervisión, entre otras acciones para potencializar el desarrollo profesional en escenarios reales y no solo en los espacios universitarios.

La tutoría es considerada como un espacio para atender aspectos de diverso orden como el social, cognitivo, cultural, personal y emocional; el trabajo que ahí se desarrolla no es espontáneo, surge de un proceso sistemático, permanente y cercano a los estudiantes. De ahí que la tutoría esté encaminada a proveer a los estudiantes estímulos que promuevan su aprendizaje, así como a apoyar el desarrollo de aspectos cognitivos-afectivos de su formación, además de desarrollar capacidades críticas y creativas para mejorar su rendimiento académico (Moreno, 2003).

Por otro lado, el aprendizaje social como teoría, puede fundamentar acciones a favor de los factores que inciden en el rendimiento académico debido a que el contexto, lo social y cultural tiene un efecto de modelado en la conducta de los sujetos (Ojeda, Becerril y et al., 2018). Es decir, a partir de lo que se observa en otros individuos o grupos de personas es posible crear tendencias comportamentales o reglas que son generalmente compartidas (Gómez et al., 2013).

De ahí que, los que suscriben el presente artículo, tuvieron a bien suponer que los miembros de los grupos sociales que muestran relaciones de amistad en el programa de Educación de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), poseen similitudes con respecto al rendimiento académico y los factores que se relacionan a este, debido a que el aprendizaje social ha creado tendencias comportamentales y grupos afines. Esta idea ha sido compartida en otras investigaciones, por ejemplo: se ha señalado que los compañeros y amigos proporcionan el ambiente adecuado en donde una persona puede ser productiva o no (Requena, 1998); también se ha estudiado la importancia que tienen las amistades y padres en el rendimiento académico (Martínez et al., 2010); el soporte de las amistades está relacionado con el rendimiento académico (Tamayo et al., 2022).

En consecuencia, se estableció como objetivo: identificar el rendimiento académico, el estado que guardan los factores que lo influyen y su relación con los grupos sociales que muestran lazos de amistad, así como reconocer las figuras significativas que han incidido en sus conductas académicas.

Al conocer el rendimiento académico y el estado que guardan sus factores (motivación escolar, autocontrol y habilidades sociales) en los grupos sociales con lazos de amistad y la identificación de las figuras significativas, se posibilita crear estrategias fundamentadas con la teoría del aprendizaje social y enmarcadas desde el programa de tutoría, para apoyar a los estudiantes que muestran bajo rendimiento académico.

REVISIÓN DE LITERATURA

Tal como se ha indicado, parte del objetivo fue identificar el estado que guardan los factores que influyen en el rendimiento académico y su similitud en los grupos sociales con lazos de amistad. Para lo cual se precisó que el estudio del rendimiento académico es multifactorial, no obstante, se reconoció que este presenta algunos elementos que están vinculados significativamente: habilidades sociales, motivación y autocontrol (Edel, 2003).

Habilidades sociales

Las personas desde el nacimiento son seres sociales, pues la atención de sus necesidades básicas, así como su formación, implica interacción con otros individuos; ello determina en gran medida un papel importante en el desempeño personal de cada individuo y en su integración en la sociedad (Esteves et al., 2020). Las interacciones sociales van creando conductas que les permiten enfrentarse a diversas situaciones en su vida diaria. Tales conductas son el reflejo de sus habilidades sociales, entendiendo a estas últimas como “un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Nelly, 2012, como se citó en Núñez et al., 2018, p. 40). Además, las habilidades sociales se crean y se reproducen a través de los comportamientos, están disponibles en las personas y contribuyen en su competencia social (Caballero et al., 2018).

En un plano educativo se concuerda con Ortiz et al. (2018), quienes señalan que las habilidades sociales son conductas asertivas que apoyan a los estudiantes durante su formación individual y grupal, se manifiestan por medio de sus sentimientos, actitudes, deseos y opiniones, asimismo los dotan de capacidades para adquirir nuevos conocimientos. Es decir que, la obtención de buenos resultados escolares responde a componentes humanos, pues son aquellas personas que destacan sobre otras por sus conocimientos, experiencias, capacidades y habilidades sociales (Flores et al., 2016).

Núñez et al. (2018), mencionan que en la actualidad el aprendizaje de los estudiantes está en función, principalmente, de la interacción que tienen los alumnos con los diferentes actores involucrados en el proceso educativo y es ahí, en donde las habilidades sociales más avanzadas son asociadas a un alto rendimiento académico. Dicho diferente, este tipo de habilidades son utilizadas en beneficio de obtener mayores puntajes (Ortiz et al., 2018).

Es importante mencionar que las habilidades sociales “han mostrado ser sensibles al entrenamiento y, por lo tanto, son susceptibles de ser mejoradas tanto en ambientes

terapéuticos como educacionales” (Oyarzún et al., 2012, p. 22). De esto, las habilidades sociales pueden ser desarrolladas bajo la teoría del aprendizaje social (Cacho et al., 2019). Las instituciones educativas son proveedoras de las habilidades sociales por medio de los maestros, administrativos y compañeros de clase, por lo tanto estas instituciones pueden apoyar el desarrollo de más y mejores habilidades que impacten en su rendimiento académico.

Motivación escolar

La motivación escolar es vista como un proceso para iniciar y orientar una conducta hacia el cumplimiento de un objetivo, en donde se involucran aspectos cognitivos como las habilidades del pensamiento y conductas instrumentales, así como aspectos afectivos, en específico: la autovaloración y autoconcepto (Edel, 2003). La motivación es un detonante de la participación, y por ende del éxito académico (Castaño et al., 2015). En este tenor, la motivación se encuentra orientada al mejor rendimiento académico y hacia mejores disposiciones de estudio (Banda, 2017).

Al hablar de motivación es importante distinguir entre motivación intrínseca y extrínseca. Con base en Lamas (2008), la motivación intrínseca radica en el interés que genera realizar actividades específicas solo por el hecho de realizarlas, más no por los beneficios o metas que se cumplan. Esta provoca en los alumnos elegir actividades por el interés y desafío que le representan, además están dispuestos a esforzarse y a comprometerse en procesos más elaborados empleando estrategias de aprendizaje más complejas. Se debe agregar que: “Estar motivado intrínsecamente es asumir un problema como reto personal. Es enfrentarlo sólo por el hecho de hallar su solución, sin que haya esperanza o anhelo de recompensa” (Orbegoso, 2016, p. 77).

Contrariamente, la extrínseca se caracteriza por el deseo de los individuos por realizar determinada acción para satisfacer motivos no relacionados con la actividad misma, sino por la meta de la actividad, es decir por el logro, la meta o la recompensa obtenida. Un estudiante con esta motivación se compromete en actividades que solo le darán recompensas externas a él, y posiblemente este tipo de estudiantes opten por tareas menos complejas para asegurar su cumplimiento y la recompensa (Lamas, 2008). En términos de Llanga, Silva y Vistin (2019), la motivación extrínseca funciona como un motor para hacer algo y las recompensas son los resultados.

Es así como la motivación es la expectativa de alcanzar una meta o el valor que se le otorga; es darle valor a una situación por realizar, pues cuando no hay valor (intrínseco o extrínseco) no hay motivación para llevarla a cabo (Edel, 2003). El diseño del curso y la modalidad educativa influye en la motivación de los estudiantes (Castaño et al., 2015). Además, cuando encuentran las materias interesantes se sienten satisfechos y muestran conductas de desapego (Baños et al., 2017).

Autocontrol

De acuerdo con Galli et al. (2015), el autocontrol es el encargado de anular o modificar las respuestas prepotentes, interrumpir tendencias en las conductas indeseadas y abstenerse de actuar en función de tales conductas. Goleman (1996, como se citó en Edel, 2003, p. 6),

señala al autocontrol como “La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; sensación de control interno”.

De ahí que el autocontrol es considerado un aspecto relevante en las formas de comportamiento; en la vida de las personas aparece con una capacidad que regula las reacciones impulsivas y genera un equilibrio emocional-racional (Delgado y Enríquez, 2021). De acuerdo con Pérez et al. (2018), las personas con mayor percepción de satisfacción con sus vidas poseen un alto autocontrol. Por otro lado, estos últimos autores señalan que está ligado al rendimiento académico, debido a que los estudiantes con las mejores calificaciones presentan alto nivel de este, ya que culminan a tiempo sus tareas, evitan actividades de ocio, soslayan distracciones y emplean su tiempo de forma efectiva.

De modo similar Galli et al. (2015), reportan que los estudiantes con mayor autocontrol mejorarían el tiempo para realizar sus tareas, rechazarían las actividades placenteras que interfieren con su trabajo y evitarían que las distracciones emocionales negativas interfieran en su rendimiento académico. Por consiguiente, podemos pensar que es una habilidad que debe potenciarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de formar personas con voluntad sólida, responsable y con la capacidad de autogobernarse (Edel, 2003). Esto impacta de manera positiva el rendimiento académico de los estudiantes.

Teoría del aprendizaje social

La teoría de aprendizaje social pretendió dar sustento al supuesto de la presente investigación sobre las coincidencias en el rendimiento académico de los estudiantes que poseen lazos de amistad, así como a la propuesta (más adelante se presenta) para mejorar aquellos factores del rendimiento académico que resultaron como áreas de oportunidad en los estudiantes a través del programa de tutoría.

Se partió del siguiente supuesto: el modelado de las habilidades sociales, motivación y autocontrol puede darse bajo la observación del comportamiento del grupo en el que se está inserto. Gómez et al. (2013), argumentan que dicho modelado puede explicarse bajo los principios del aprendizaje social, debido a que “el sujeto modifica su tendencia comportamental previa y/o las reglas que orientan su conducta, en función del comportamiento que observa en el grupo de personas [...] con las cuales comparte una situación contingencial” (p. 108).

Bandura y Walters (1974), dan cuenta de que los agentes de socialización (padres, maestros, amigos, medios de comunicación, entre otros), determinan en gran medida la conducta de las personas. No obstante, debe reconocerse que este aprendizaje no es espontáneo y se refleja en unidades sociales más extensas, por tanto no es exclusivo de un solo sujeto (Reed et al., 2010). Esto último puede entenderse al pensar que el experimento del muñeco Bobo se basó en violencia (maltrato hacia el muñeco), en donde un grupo de niños fueron testigos e imitaron las acciones violentas; sin embargo, la unidad social amplia en donde se insertaban estos niños era en el contexto de Estados Unidos de los años sesenta. En un país productor de cine y televisión con tramas violentas, que vivía la Guerra Fría y que 15 años antes había ganado la Segunda Guerra Mundial, entre otros ejemplos, se realizó dicho experimento. De ahí que los resultados fueron los esperados: los niños que vieron violencia imitaron la violencia.

Los que suscriben el presente documento están convencidos de que el programa de tutoría universitario puede considerarse como una unidad social amplia, que puede proveer modelos adecuados de conducta que favorezcan las habilidades sociales, la motivación y el autocontrol de los estudiantes. En este espacio es posible trabajar con aquellos miembros significativos que se encuentran en los grupos sociales que muestran relaciones de amistad, para que incidan positivamente en la conducta de los otros.

Programa de tutoría

La tutoría se considera un proceso de formación integral y de colaboración entre los actores implicados, además es un espacio fundamental para alcanzar objetivos establecidos en relación con la formación y desarrollo de los estudiantes (Moreno, 2003). Asimismo, la tutoría universitaria implica una intervención educativa en el campo: social, cognitivo, cultural, emocional y personal de los estudiantes, mediante un acompañamiento cercano, sistemático y permanente, con el objetivo de facilitar su integración y permanencia en la institución (Romo, 2011).

El trabajo de la tutoría es integral pues, como se ha mencionado, se atienden aspectos de orden diverso, como lo social, cognitivo, emocional, personal, entre otros. En consecuencia, los beneficios para los estudiantes están en ese sentido, por ejemplo: los estudiantes encuentran más oportunidades de colaborar en actividades de investigación, se fortalece la autoestima y confianza, se dan a conocer oportunidades de obtención de becas, se da soporte emocional-actitudinal, se brindan conocimientos y consejos útiles para sus cursos, y se crean amistades. Todo con el propósito de apoyar su formación.

Entre los actores implicados en este proceso destacan: el tutor y el tutorado. Este último se ha convertido en el centro del proceso educativo, los esfuerzos y recursos de las instituciones educativas están en función de su formación. Por su parte, el tutor es un actor que se convierte en “modelos, confidentes [...]. Son una fuente de consejo, apoyo, patrocinio, entrenamiento, guía, enseñanza, retos, protección, confidencialidad y amistad” (Bedy, 1990, citado en De la Cruz et al., 2011, p. 193).

Entre las estrategias que resaltan en la tutoría universitaria está la que involucra a los estudiantes (tutorados) y docentes (tutores), no obstante, en este nivel educativo otra estrategia que ha mostrado pertinencia en el mejoramiento del rendimiento académico es la tutoría entre pares (Torrado et al., 2016). Este tipo de tutoría, por lo regular, es un acompañamiento de estudiantes de semestres más avanzados a estudiantes de semestres iniciales. Sus beneficios se vislumbran en el desarrollo de habilidades básicas para el desempeño académico, estrategias de aprendizaje, autoestima, competencias sociales de comunicación, independencia y compromiso, así como en una mejor inserción al contexto universitario (Rubio, 2009).

La tutoría entre pares es la estrategia que se consideró para los fines de la presente investigación. Al identificar las figuras significativas, dentro de los grupos sociales con lazos de amistad, que han incidido en las conductas a favor del rendimiento académico, se posibilita el apoyo de sus factores entre pares y docentes. Las acciones de esta estrategia fueron pensadas desde la teoría del aprendizaje social.

METODOLOGÍA

Este estudio utilizó técnicas e instrumentos propios de la investigación cuantitativa para el cumplimiento de los objetivos establecidos. Se empleó como técnica para la recopilación de la información la encuesta; su propósito fue buscar comprensión del fenómeno estudiado a través de la relación y descripción de las variables establecidas. Para el análisis de la información se utilizaron pruebas estadísticas básicas e inferenciales como: descripción por frecuencias, correlaciones con Chi Cuadrada de Pearson y Alfa de Cronbach. Tuvo un alcance descriptivo.

La población correspondió a las generaciones 2018, 2019 y 2020 de la licenciatura en Educación de la UNACAR, es decir: los primeros seis semestres al momento de la aplicación¹. En este sentido, el instrumento fue aplicado a una muestra representativa; el tamaño de esta se determinó por el nivel de confianza del estudio que es de 95% con 5% de margen de error; el muestreo fue no probabilístico con sujetos voluntarios. Se trabajó con códigos para guardar el anonimato de los participantes. El análisis de la información se realizó con el programa estadístico SPSS y se emplearon técnicas descriptivas. Cabe mencionar que se aplicó la prueba Alfa de Cronbach, tanto para lo recopilado en el pilotaje como para el trabajo de campo, para determinar su confiabilidad, obteniendo 0.87 y 0.94 respectivamente.

Instrumentación

El instrumento que se deriva de la técnica encuesta fue: Factores que inciden en el rendimiento académico que contiene 101 ítems (Anexo 1). Este último se diseñó con base en cinco categorías: 1) habilidades sociales; 2) motivación; 3) autocontrol; 4) rendimiento académico; 5) figura significativa en el grupo social; las categorías surgen de la revisión bibliográfica. Cada una de las categorías poseen variables e indicadores que han sido fundamentados empíricamente (Balverde, 2017; Bandura y Walters, 1974; Baños et al., 2017; Del Valle et al., 2019; Domínguez e Ybañez, 2016; Herrera et al., 2008; Ortiz et al., 2018; Oyarzún et al., 2012) con el propósito de obtener evidencia que apoyara el cumplimiento de los objetivos establecidos, así como también para guiar el análisis de la información. A continuación, se describen:

Habilidades sociales. El estudio de esta categoría se apoyó de la prueba de Goldstein, utilizado en Domínguez e Ybañez (2016) y Balverde (2017), mostrando en ambas investigaciones alta confiabilidad (superior a 0.92 en la prueba Alfa de Cronbach). Consta de seis variables: 1) habilidades sociales básicas; 2) habilidades sociales complejas; 3) habilidades relacionadas con los sentimientos; 4) habilidades alternas a la agresión; 5) habilidades para hacer frente al estrés; 6) habilidades de planificación. Cada una posee indicadores, que suman en total 50, y que derivan en la misma cantidad de ítems para su estudio. Los ítems en el instrumento que reflejan esta categoría son: 1 a 50. La escala de valor en lo ítems es: 1. Totalmente de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. En desacuerdo; 4. Totalmente en desacuerdo.

¹ La licenciatura en Educación de la UNACAR contiene asignaturas distribuidas en ocho semestres, no obstante, en esta investigación se decide trabajar con los primeros seis debido a que el trabajo realizado en los últimos dos semestres (servicio social, prácticas, construcción de tesis, solo por mencionar algunas actividades) hace que los grupos sociales con lazos de amistad se distancien.

Motivación. A partir de la propuesta de Herrera et al. (2008), se estudió la categoría en cuestión. Los autores señalan confiabilidad aceptable (0.78 en la prueba Alfa de Cronbach) y relaciones significativas con las variables sociodemográficas. Para la presente instrumentación se utilizaron cuatro variables: 1) curiosidad por aprender; 2) compromiso con la tarea; 3) expectativas del logro escolar; 4) gusto por la universidad². Las variables derivaron en 4 indicadores, los cuales concentraron 20 ítems para su estudio. Los ítems en el instrumento que reflejan esta categoría son: 51 a 70. La escala de valor en los ítems es: 1. Totalmente de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. En desacuerdo; 4. Totalmente en desacuerdo.

Autocontrol. Para estudiar esta categoría se utiliza el instrumento generado por Del Valle et al. (2019), el cual cuenta consta de 28 ítems. El instrumento, en palabras de los autores posee confiabilidad (0.84 en la prueba Alfa de Cronbach). Para la presente instrumentación se consideraron tres variables en esta categoría: 1) control no reflexivo de los impulsos; 2) autodisciplina; 3) control reflexivo de los impulsos. Fueron tres indicadores los establecidos y los ítems en el instrumento que reflejan esta categoría son: 71 a 98. La escala de valor en los ítems es: 1. Totalmente de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. En desacuerdo; 4. Totalmente en desacuerdo.

Rendimiento académico. Apoyados de la experiencia de otras investigaciones que han estudiado el rendimiento académico (Oyarzún et al., 2012; Galli et al., 2015; Baños et al., 2017; Ortiz et al., 2018), se estableció indagar esta categoría a partir de la variable Notas y con el indicador promedio global. La escala de valor utilizada fue: 70 y 80, fue bajo; entre 81 y 90 fue medio; y de 91 a 100 fue alto. La información se solicitó a los estudiantes y se corroboró con los registros del departamento Control Escolar de la universidad. Se indaga con el ítem 99.

Figura significativa en el grupo social. Esta categoría fue propuesta por los autores de la presente investigación y tiene como fundamento la teoría del aprendizaje social (Bandura y Walters, 1974). Se estableció como variable: Grado de afinidad; posee dos indicadores: grupo social con lazos de amistad y figura significativa. Se midió con los ítems 100 y 101, los cuales generan información puntual sobre los compañeros-amigos con los que mayor afinidad tiene y de aquel compañero-amigo que considera que es un modelo a seguir académicamente; por tanto, fueron preguntas abiertas. No fue necesaria una escala de valor.

Cabe mencionar que se realizó un pilotaje que consideró a un grupo de nueve estudiantes que estaban próximos a egresar de la mencionada licenciatura, específicamente, se encontraban iniciando su servicio social en séptimo semestre. Con esta actividad se pudo constatar que los ítems eran claros y que el tiempo promedio de aplicación fue de 16 minutos. Además, se identificaron estadísticamente por correlaciones bivariadas en el programa SPSS que los ítems: 14, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 97 y 98 son invertidos. La inversión se refiere a que los resultados: totalmente de acuerdo y de acuerdo, deben considerarse negativos; y los resultados: totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, son positivos. El resto de los ítems no requirió inversión, totalmente de acuerdo y de acuerdo, son positivos; y los resultados: totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, son considerados negativos.

² Se prescindió de una variable propuesta por Herrera et al. (2008), llamada: Socialización en la escuela, debido a que la *Categoría Habilidades Sociales*, de la presente investigación, indaga en un sentido similar.

Análisis de datos

Para identificar el estado que guardan los factores que influyen en el rendimiento académico se estableció un análisis de la información recolectada y capturada (considerando los ítems invertidos). Específicamente para lo obtenido en los ítems que corresponden a las categorías Habilidades sociales, Motivación y Autocontrol, en donde su escala de valor es: 1. Totalmente de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. En desacuerdo; 4. Totalmente en desacuerdo, se consideró Totalmente de acuerdo y De acuerdo como respuestas positivas, y En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo como negativas. Además, se realizó una conversión simple, esto es que, a manera de ejemplo, si el ítem 1 reflejó que el 55% de los participantes tuvo respuestas positivas se convirtió a: 0.55. En consecuencia, la interpretación de esta conversión quedó de la siguiente manera: de 0 a 0.50 se consideró inadecuado; de 0.51 a .75 en riesgo; de 0.76 a 1 es deseable. De esta manera, en lo referente a los factores que influyen en el rendimiento académico, fue posible ofrecer resultados por ítem, no obstante, al sumar y promediar estos, también se brindaron resultados por variable, categoría y grupo de estudio. De igual forma, se identificaron aquellos sujetos que obtuvieron los resultados más altos o bajos para presentar resultados individuales y por generación.

En cuanto al indicador Promedio global, de la variable Notas y categoría Rendimiento académico, la información se interpretó de la siguiente manera: si el promedio general de calificaciones que tenía el participante durante el trabajo de campo oscilaba entre 70 y 80, fue bajo; entre 81 y 90 fue medio; y de 91 a 100 fue alto³.

Por otro lado, la información recuperada de los indicadores Grupo social con lazos de amistad y figura de adulto significativo, de la variable Grado de afinidad y categoría Figura de adulto significativo, no tuvieron interpretación, la información fue capturada para identificar lo establecido y posteriormente para relacionarla con lo resultante de la categoría rendimiento académico. En este sentido, para identificar si los grupos de amistad tenían similitudes en el rendimiento académico se planteó lo siguiente: 1. conocer las amistades de cada participante y agrupar (respuestas del ítem 100); 2. agregar el promedio general de calificaciones (resultado de la categoría de Rendimiento académico) de cada uno de los integrantes de los grupos de amistad; 3. identificar las diferencias entre los promedios a través de rangos. Lo obtenido se interpretó así: relación con similitud confirmada, cuando el rango no superaba los 10 puntos entre los promedios generales de calificaciones de los estudiantes que integraban el grupo social con lazos de amistad; relación con similitud aproximada cuando el rango de diferencia estuvo entre 10 y 20 puntos; y más de 20 puntos relación de similitud rechazada. Con este tratamiento de los datos, los resultados pueden presentarse por grupo social con lazos de amistad, por generación y por grupo de estudio.

Finalmente, para reconocer las figuras significativas en el grupo social que han incidido en las conductas académicas se realizó lo siguiente: 1. conocer las amistades de cada participante y agrupar nuevamente (respuestas del ítem 100); 2. agregar las respuestas de cada uno de los participantes que daban cuenta de la persona que consideran académicamente un buen modelo (respuestas del ítem 101); 3. corroborar si el promedio más alto correspondía a la persona señalada en el punto anterior. De no ser el más alto, se

³ La calificación mínima aprobatoria en la UNACAR es: 70, y la máxima es 100, de ahí la segmentación en tres valores, pues permitía darle significado al dato.

identificó el lugar que le corresponde, por ejemplo: el segundo, tercero, cuarto o quinto con más alto promedio en el grupo social con lazos de amistad. Además, para identificar a los estudiantes considerados como modelos académicamente a seguir más citados por el grupo de estudio se utilizó un contador de palabras⁴.

RESULTADOS

La aplicación del instrumento se realizó por medio de la herramienta Forms de Microsoft, a 139 estudiantes. Puntualmente participaron en el grupo de estudio 56 estudiantes de la generación 2020, 39 de la 2019 y 44 de la 2018, que se consideran la muestra representativa por generación (95% de confianza del estudio). Fueron 119 mujeres (85.61%) y 20 hombres (14.39%). La edad de los participantes osciló de los 17 a los 28 años, el promedio del grupo fue de 20 años.

Habilidades sociales

Esta categoría se indagó con 50 ítems que se integran en seis variables. De los resultados de la categoría Habilidades Sociales, se resalta lo siguiente:

La primera variable de esta categoría, habilidades sociales básicas, integrada por ocho ítems (del 1 al 8) muestra un promedio de 0.85 en respuestas positivas como grupo de estudio, y se interpreta como deseable. El único ítem que refleja un resultado en riesgo es el seis (obtuvo 0.75) y refiere a conocer personas por iniciativa propia; aquí la generación que más aportó de forma negativa fue la 2019 con el 33% de sus participantes.

En la segunda variable habilidades sociales complejas, integrada por seis ítems (del 9 al 14) que promedian 0.83 en respuestas positivas como grupo de estudio y se interpreta como deseable; solo se encuentra que el ítem 14 (obtuvo 0.60) el cual refiere a persuadir a los demás de que mis ideas son mejores o más útiles que las de ellos, resulta en riesgo; la generación que más aportó a este resultado en riesgo fue la 2020 con el 61% de sus participantes.

La tercera variable: habilidades relacionadas con los sentimientos, conformada por siete ítems (del 15 al 21) promedia un resultado de 0.83 de respuestas positivas en el grupo, por lo tanto fue deseable. Sin embargo, presentó dos ítems en riesgo (16 y 21 con 0.58 y 0.71 respectivamente), estos refieren a: expresar los sentimientos y autorrecompensarse; la generación que más aportó en los resultados en riesgo fue la 2019 con el 53% en el ítem 16 y la 44% en el ítem 21.

Habilidades alternas a la agresión, Habilidades para hacer frente al estrés y Habilidades de planificación, que son la cuarta, quinta y sexta variable de la categoría Habilidades sociales, se integraron por nueve (del 22 al 30), 12 (del 31 al 42) y ocho (del 43 al 50) ítems respectivamente, presentaron resultados positivos como grupo de estudio y se interpretan como deseables. En este mismo orden se presentan sus promedios: 0.93, 0.86 y 0.93. Al sumar y promediar lo encontrado en cada variable de la categoría esta categoría fue obtiene: 0.87 (deseable).

⁴ El contador de palabras utilizado, para identificar el código de participante mencionado con mayor frecuencia fue: <https://www.contadordepalabras.com>.

Motivación

Esta categoría se indagó con 20 ítems dentro de cuatro variables. De los resultados de la categoría Motivación es preciso resaltar lo siguiente:

La primera variable de esta categoría, Curiosidad por aprender, integrada por cinco ítems (del 51 al 55), mostró un promedio de 0.84 de respuestas positivas como grupo de estudio, que se interpreta como deseable. Aquí solo se encontró un ítem en riesgo, fue el 55 (obtuvo 0.56) y da cuenta de un área de oportunidad en el indicador Interés por conocer, específicamente la consulta de revistas científicas; la generación que más aportó al resultado en riesgo fue la 2019 con el 58% de los participantes.

Compromiso con la tarea, Expectativas del logro escolar y Gusto por la universidad, fueron la segunda, tercera y cuarta variable de la categoría Motivación. Integradas cada una por cinco ítems (del 56 al 70). Todos los resultados fueron positivos como grupo de estudio; los promedios de las variables fueron: 0.90, 0.93 y 0.89, respectivamente y se interpretaron como deseables. Como categoría, al sumar y promediar lo encontrado en las variables, fue 0.89 (deseable).

Autocontrol

Esta categoría se indagó con 28 ítems que se integran en tres variables. La mayoría de los ítems presentaron áreas de oportunidad. De lo anterior se hace una descripción:

Control no reflexivo de los impulsos es el nombre de la primera variable y promedió un resultado de 0.61 en respuestas positivas como grupo y se interpreta en riesgo. De los 11 ítems que la conforman, siete mostraron resultados en riesgo: 71, 73, 74, 75, 77, 79 y 80 (0.71, 0.52, 0.73, 0.58, 0.54, 0.58 y 0.66, respectivamente); estos ítems refieren a la capacidad de refrenar sus conductas, específicamente a hablar y actuar sin pensar en las consecuencias, percibirse como impulsivo, no tener control con los gastos y a perder la calma constantemente. La generación 2020 fue la que más aportó en los resultados en riesgo de los ítems: 73, 77, 79 y 80; en este tenor, la generación 2018 fue la que más aportó en los ítems: 71, 74 y 75. Asimismo dos ítems evidenciaron resultados inadecuados (ítems: 72 y 76, 0.38 y 0.37, respectivamente), dando cuenta de que la mayoría de los participantes del grupo de estudio cambian constantemente de opinión y actúan con base en sus sentimientos; la generación que más aportó a estos resultados inadecuados fue la 2020 en ambos ítems.

Segunda variable Autodisciplina. De sus 12 ítems, seis tuvieron resultados en riesgo (82, 87, 88, 90, 91 y 92; 0.74, 0.59, 0.74, 0.72, 0.70 y 0.53, respectivamente), los cuales indagaron sobre su capacidad de trabajar eficazmente, siendo precisos se refieren a su percepción sobre la vida productiva y saludable que tienen, su nivel de autodisciplina mostrada, la realización de trabajos de forma anticipada y su concentración. La generación 2019 fue la que más aportó en los resultados en riesgo de los ítems: 87, 88, 90 y 91; en este sentido, la 2020 es la que más abona en los ítems: 82 y 92. De esta misma variable, el ítem 84 refleja un resultado inadecuado (0.32) como grupo de estudio, dando cuenta de los problemas que tienen por levantarse temprano; de esto último, la generación que más aporta fue la 2018. El promedio de los ítems de la variable en cuestión fue 0.72 (en riesgo).

La variable Control reflexivo de los impulsos, de los cinco ítems que la integran, cuatro reflejan resultados en riesgo (94, 95, 96 y 97; 0.54, 0.71, 0.69 y 0.72 respectivamente). La

variable indagó su percepción sobre tomar riesgos innecesarios, realizar actividades etiquetadas como malas y distraerse cuando están trabajando. La generación 2020 fue la que más aportó en los resultados en riesgo de los ítems: 95, 96 y 97, y la generación 2018 en el ítem: 94. El promedio de los ítems de la variable fue 0.70 (en riesgo). Finalmente, al promediar los resultados de las variables de la categoría Autocontrol se obtiene: 0.67 (en riesgo).

Rendimiento académico, similitud con los grupos sociales y figura significativa

En principio, se encontró que el promedio general de calificaciones de la generación 2018 es 89.57 (interpretado como: medio); de la 2019 fue 90.23 (medio); 2020 es 90.20 (medio); y de todo el grupo de estudio es 90.04 (medio). El promedio general de calificaciones más bajo del grupo fue 66 del participante 2020_65 y el más alto de 100 fue de los participantes con código 2020_100, 2020_129 y 2020_130.

En cuanto a reconocer las figuras significativas en el grupo social que han incidido en las conductas académicas, las variables que apoyaron fueron Grupo social con lazos de amistad y figura significativa. Se encontró lo siguiente:

Fueron 44 grupos sociales mencionados por los estudiantes de la generación 2018, de estos 21 (41.7%) presentaron relación con similitud confirmada; 16 (36.36%) se interpretaron con relación con similitud aproximada; 2 (4.55%) en relación de similitud rechazada; 5 (11.36%) no contestaron.

Hubo 39 grupos registrados de la generación 2019. De estos, 19 (48.7%) se encontraron con relación con similitud confirmada; 11 (28.2%) en relación con similitud aproximada; 5 (12.8%) presentaron relación de similitud rechazada; y 4 (10.2%) no respondieron.

De la generación 2020 se registraron 56 grupos. Fueron 26 (46.4%) los que se consideraron en relación con similitud aproximada; 24 (42.8%) presentaron relación con similitud confirmada; 4 (7.1%) se interpretaron con relación de similitud rechazada; y 2 (3.5%) no contestaron.

Lo anterior como grupo de estudio evidenció que, de los 139 participantes, 64 (46%) se consideran con relación con similitud confirmada; 53 (38.1%) en relación con similitud aproximada; 11 (7.9%) fueron relación de similitud rechazada; y la misma cantidad (11 [7.9%]) no respondió.

En lo que respecta a la figura significativa, se identificó de cada participante a la persona que consideran un modelo académico a seguir. En detalle:

Fueron 44 figuras significativas señaladas por la generación 2018, de las cuales 25 (56.8%) identificaron a la persona con el más alto promedio de su grupo social; 7 (15.9%) apuntaron al segundo más alto de su grupo; 6 (13.6%) asentaron al tercero más alto de su grupo social; y solo 1 (2.2%) al cuarto más alto de su grupo social. En esta misma generación se presentaron siete figuras significativas que coincidieron en diversos grupos sociales: el participante 2018_01 fue identificado en cinco grupos sociales; el estudiante 2018_44 en cuatro grupos sociales; los participantes 2018_03, 2018_32, 2018_34, 2018_35 y 2018_45 fueron señalados en tres grupos sociales diferentes.

En la generación 2019 fueron 19 (48.7%) respuestas que coincidían con el más alto promedio de su grupo social; 12 (30.7%) señalaron al segundo más alto de su grupo; 2 (5.1%)

personas mencionaron al tercero más alto; una (2.5%) respuesta al cuarto; uno (2.5%) al quinto; y 4 (10.2%) no respondieron. De esta generación se identificaron las figuras significativas que coinciden en diversos grupos sociales con lazos de amistad, estos son: 2019_55 y 2019_75 quienes fueron los participantes mencionados en cuatro grupos distintos; y el estudiante 2019_56 fue mencionado en tres grupos.

De la generación 2020 se encontró que 33 (58.9%) mencionaron a la persona con el más alto promedio de su grupo social; 13 (23.2%) señalaron al segundo más alto de su grupo; 7 (12.5%) mencionaron al tercero más alto; 1 (1.7%) al quinto; 2 (3.5%) no respondieron. En esta generación se mostraron las siguientes figuras significativas que coincidían en diversos grupos sociales con lazos de amistad: los participantes 2020_100 y 2020_128 fueron señalados en 10 grupos distintos; y el 2020_92 en cinco grupos.

Estos mismos resultados sobre la figura significativa ahora serán presentados como grupo de estudio: de los 139 estudiantes fueron 77 (55.4%) los que coincidieron al señalar como figura significativa o modelo académico a seguir al miembro de su grupo social con el más alto promedio; otros 32 (23%) estudiantes señalaron al segundo promedio más alto de su grupo; 24 (17.2%) tuvieron respuestas diversas, debido a que apuntaron entre el tercero y quinto promedio más alto; y 6 (4.3%) no respondieron.

Lo aquí encontrado permite ser discutido para establecer estrategias, enmarcadas desde el programa de tutoría, para apoyar a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del programa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio planteó como objetivo identificar el rendimiento académico, el estado que guardan los factores que lo influyen y su relación con los grupos sociales que muestran lazos de amistad, así como reconocer las figuras significativas que han incidido en sus conductas académicas.

Los resultados de los participantes dan cuenta de las categorías que se indagaron sobre el rendimiento académico, en donde dos de las tres consideradas presentan resultados deseables (Habilidades sociales y Motivación). Sobre las Habilidades sociales en la investigación de Núñez et al. (2018) también se encuentran resultados positivos y se menciona que promover y desarrollar las habilidades sociales a través de sus pares se trasluce en comportamientos positivos y, por ende, en el rendimiento. Por lo tanto, lo aquí obtenido resulta apropiado cuando se piensa en mejorar el rendimiento académico.

Cabe decir que, el contar con estudiantes con habilidades sociales deseables crea la posibilidad de establecer estrategias que arraiguen las habilidades y, al mismo tiempo fomenten su desarrollo entre pares y se atiendan las áreas de oportunidad identificadas (ítems: 6, 14, 16 y 21). Esto último puede ser abordado con actividades dirigidas a la atención en clase, interacción social, compañerismo, desenvolvimiento, reglas de cortesía, iniciativa, respeto del espacio y oportunidades de los otros, así como educación emocional. Estas actividades pueden ser trabajadas desde la tutoría y con la figura de adulto significativo.

En cuanto a la motivación, se coincide con lo encontrado en Castaño et al. (2015), en donde los estudiantes que reflejan motivación en sus cursos también poseen notas aceptables. Es decir que, los resultados de la motivación en la presente investigación, lo

cuales fueron valorados como deseables, se armonizan con el promedio general de calificaciones del grupo fue: 90.04.

Por su parte, la categoría Autocontrol fue la que presentó más áreas de oportunidad, de ahí que su promedio fuera valorado en riesgo. Este resultado puede compararse con lo encontrado por Gómez et al. (2013), ya que en su investigación señala que el autocontrol tiene relación significativa con un estado positivo cuando se trata de individuos mayores de 31 años. Por tanto, el presente estudio, al trabajar con un grupo de jóvenes universitarios en donde su promedio de edad fue de 20 años y el mayor tenía 28, resultó con áreas de oportunidad. Esto último tendrá que indagarse con mayor profundidad en otro estudio.

Por otro lado, la categoría Rendimiento académico revela que los promedios de las generaciones van de 89.57 a 90.20, y se interpretan como valor medio. Este resultado puede entenderse al recordar que son tres elementos que influyen en el rendimiento, de los cuales dos (habilidades sociales y motivación) resultaron en un estado deseable y uno (autocontrol) en riesgo. Este resultado coincide con el estudio de Glasser (1985, citado en Edel, 2003) en donde se encontró como elemento negativo la baja responsabilidad de los estudiantes relacionada con el poco éxito académico; el autor considera que el trabajo firme y responsable en la escuela crea o no, condiciones para mejorar el rendimiento académico.

Finalmente, la categoría Figura significativa ofrece resultados que apoyan el supuesto establecido para la presente investigación. Cabe recordar que, entre lo encontrado se destaca: casi la mitad del grupo (46%) se vincula con amistades que poseen similitud confirmada en los promedios (menor a 10 puntos de rango de diferencia); otra parte considerable del grupo (38.1%) se aproxima en la similitud en los promedios (entre 11 y 20 puntos de rango de diferencia); visto de otra forma, la mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio mantienen similitud confirmada y aproximada con sus amistades. Además, se identifica que la mayoría de los estudiantes (55.4%) señalaron dentro de su grupo de amistad al estudiante con mejor promedio y otra parte importante señaló al segundo estudiante con mejor promedio (23%). Por lo tanto, el supuesto establecido se acepta debido a que los resultados permiten señalar que: el modelado de las habilidades sociales, motivación y autocontrol puede darse bajo la observación del comportamiento del grupo en el que se está inserto.

Lo anterior permite reconocer que el aprendizaje social en el grupo de estudio ha orientado las conductas y ha creado tendencias comportamentales que se reflejan en el rendimiento académico de los estudiantes. De ahí que el aprendizaje social no es espontáneo; Reed et al. (2010), menciona que no es exclusivo de un solo sujeto, se refleja en unidades sociales más extensas, por ejemplo las generaciones estudiadas y el programa educativo en general. Lo encontrado resulta grato, pues con la ayuda de figuras significativas (docentes y pares) que provean modelos adecuados de conducta, modelos pertinentes de resolución de problemas, habilidades sociales, motivación, autocontrol y desde el programa de tutoría, se puede mejorar el rendimiento académico.

Puntualmente, en las actividades de tutoría se propone incorporar a aquellos estudiantes que han sido señalados como figuras significativas en sus grupos. Se espera que asuman el papel de tutores, para apoyar a sus compañeros en las áreas de oportunidad que se identificaron. La tutoría entre pares ha mostrado pertinencia en otros contextos (Torrado et al., 2016), se espera que por medio de actividades diversas como: talleres, películas, actividades en otros espacios (no solo salones), actividades lúdicas y recreativas, se

fortalezca la educación integral y su rendimiento. También es necesario que los estudiantes vean a sus tutores, directores, otros docentes, administrativos y compañeros como figuras significativas, de tal manera que, como unidad social amplia, el aprendizaje social sea una constante positiva. De ahí que este tipo de estudio debe ser una actividad constante, pues cada generación tiene sus particularidades y deben reconocerse para apoyar, en este caso, los elementos que influyen en el rendimiento académico.

Se puede concluir por el trabajo de investigación realizado y los resultados destacados que: 1) las categorías que abonan en el rendimiento académico la mayoría se valoran en Deseable; 2) es viable trabajar con las áreas de oportunidad del rendimiento académico desde la tutoría y con la teoría del aprendizaje social; 3) es necesario desarrollar estudios que provean información acerca de los resultados negativos en la categoría Autocontrol, considerando la edad y el género; 4) el aprendizaje social moldea las conductas académicas e influye en el rendimiento académico. Hay incidencia social en los grupos sociales con lazos de amistad, pues su similitud en los promedios generales de calificaciones lo confirma.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2001). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Programas Institucionales de Tutoría. Una Propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Balverde, L. (2017). Conducta tipo A y habilidades sociales en estudiantes de una Universidad Nacional de Lima Metropolitana. *Acta Psicológica Peruana*, 2(2), 287-300.
- Banda, A. L. (2017). Motivación intrínseca y extrínseca en una muestra de universitarios mexicanos. En J. C. Núñez (Ed), *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (pp. 79-86). Almería, España: SCINFOPER
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Editorial Alianza.
- Baños, R., Ortiz, M. M., Baena, A., y Tristán, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50.
- Caballero, S. V., Contini, N., Lacunza, A. B., Mejail, S. y Coronel, P. (2018). Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico. Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales*, 53(1), 183-203.
- Cacho, Z. V., Silva, M. G. y Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Revista Transformación*, 15(2), 186-205.
- Cajigal, E., Arias, L. y Farfan, E. R. (2022). Resiliencia y deserción escolar. Un estudio para plantear estrategias desde la tutoría en la educación superior. *Revista CPU-e*, 34(1), 198-228.
- Cajigal, E., Hernández, G., Yon, S., y Arias, L. (2020). Resiliencia de tutorados. Un caso de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen, México. *Revista Formación Universitaria*, 13(2), 39-52.
- Castaño, C., Maiz, I. y Garay, U. (2015). Diseño, motivación y rendimiento en un curso MOOC. *Cooperativo Comunicar*, 22(44), 19-26.
- De la Cruz-Flores, G., Chehaybar, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(1), 189-209.
- Del Valle, M., Galli, J. I., Urquijo, S. y Canet, L. (2019). Adaptación al español de la Escala de Autocontrol y de la Escala de Autocontrol-Abreviada y evidencias de validez en población universitaria. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 11(2), 52-64.
- Delgado, J. C. y Enríquez, M. A. (2021). Importancia del autocontrol docente frente al rol profesional. *Polo del Conocimiento*, 57(6), 153-172.
- Domínguez, J. A. e Ybañez, J. (2016). Adicción a las redes sociales y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa privada. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 181-230.

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Esteves, A. R., Paredes, R. P., Calcina, C. R. y Yapuchura, C. R. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16-27.
- Flores, E., García, M. L., Calsina, W. C. y Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno. *COMUNI@CCIÓN*, 7(2), 5-14.
- Galli, I., Canet, L. y Urquijo, S. (2015). Relaciones entre la memoria de trabajo, el autocontrol y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. En V. Zabaletta (Ed), *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata* (pp. 1235-1241). Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gómez, Y. A., Muñoz, D. M., Benavidez, J. C., Luna, E. G. y Ortiz, L. A. (2013). Conducta de elección bajo paradigma de auto control y desempeño académico en una situación grupal. *CES Psicología*, 6(2), 105-116.
- Herrera, K. J., Sánchez, P. A. y Valdés, A. A. (2008). Instrumento para medir motivación. *Perspectivas Docentes*, 36(1), 21-30.
- INEE. (2019). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT*, 14(1), 15-20.
- Llanga, E. F., Silva, M. A. y Vistin, J. J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(15).
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1) 111-138.
- Moreno, T. (2003). Creación de una propuesta institucional de tutorías para la enseñanza superior: el caso de la Universidad De Quintana Roo. *RESU*, 32(125), 91-115.
- Núñez, C., Hernández, V., Jerez, D., Rivera, D. y Núñez, M. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 47(15), 37-49.
- Ojeda, R. I., Becerril, M. N. y Vargas, L. A. (2018). La importancia del aprendizaje social y su papel en la evolución de la cultura. *Revista Argentina de Antropología Biológica*, 20(2), 1-16.
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare. Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93.
- Ortiz, W. F., Santos, J., Baculima, V. E. y Cabrera, J. (2018). Habilidades sociales y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Revista Científica Digital de Psicología PSIQUEMAG*, 7(1), 1-11.
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E. y Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28.
- Pérez, M. V., Cobo, R. C., Sáez, F. M. y Díaz, A. E. (2018). Revisión Sistemática de la Habilidad de Autocontrol del Estudiante y su Rendimiento Académico en la Vida Universitaria. *Formación Universitaria*, 13(2), 39-52.
- Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C. y Stringer, L. C. (2010). What is Social Learning? *Ecology and Society*, 15(4), 1-10.
- Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Revista Papers*, 56(1), 233-242.
- Romo, A. (2011). *La tutoría. Una Estrategia Innovadora en el marco de los Programas de Atención a Estudiantes*. México: ANUIES.
- Rubio, L. P. (2009). *La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿aprendizaje mutuo?* X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE: Veracruz, Veracruz.
- Ruiz, J. (2011). Rendimiento académico y ambiente social. *Política y Sociedad*, 48(1), 155-174.
- Tamayo, G., Hernández, A. y Díaz, S. (2022). Funcionalidad familiar, soporte de amigos y rendimiento académico en estudiantes de odontología. *Revista Universidad y Salud*, 24(1), 18-28.
- Torrado, D. M., Manríquez, E. F. y Ayala, J. O. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *MÉD.UIS.*, 29(1), 71-75.

Anexo

Ítems
<p>1. Frecuentemente presto atención a las personas que te están hablando y hago un esfuerzo para comprender lo que están diciendo; 2. Frecuentemente inicio conversaciones con otras personas y luego las mantengo por un momento; 3. Frecuentemente hablo con otras personas sobre cosas de interés mutuo; 4. Frecuentemente Determino la información que necesito saber y se la pido a la persona adecuada; 5. Frecuentemente Permito a los demás sepan que estoy agradecido con ellos por algo que hicieron conmigo; 6. Frecuentemente me esfuerzo por conocer personas por mi propia iniciativa; 7. Frecuentemente ayudo a presentar a nuevas personas con otras; 8. Frecuentemente le digo a los demás lo que les gusta de ellos o de lo que hacen; 9. Frecuentemente pido ayuda cuando la necesito; 10. Frecuentemente elijo la mejor manera de acercarme a un grupo que está realizando una actividad y luego me integro a él; 11. Frecuentemente explico instrucciones de tal manera que las personas puedan seguirlas fácilmente; 12. Frecuentemente presto cuidadosa atención a las instrucciones y luego las sigo; 13. Frecuentemente pido disculpas a los demás cuando hago algo que sé que está mal; 14. Frecuentemente intento persuadir a los demás de que mis ideas son mejores o más útiles que las de ellos; 15. Frecuentemente ofrezco compartir mis cosas con los demás; 16. Frecuentemente ofrezco compartir mis cosas con los demás; 17. Frecuentemente intento comprender lo que los demás sienten; 18. Frecuentemente intento comprender el enojo de la otra persona; 19. Frecuentemente permito que los demás sepan que tú te interesas o te preocupas por ellos; 20. Frecuentemente cuándo sientes miedo, pienso por qué lo siento y luego intento hacer algo para disminuirlo; 21. Frecuentemente me doy a mí mismo una recompensa después de que haces algo bien; 22. Frecuentemente reconozco cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pido a la persona indicada; 23. Frecuentemente ofrezco compartir mis cosas con los demás; 24. Frecuentemente ayudo a quien lo necesita; 25. Frecuentemente si yo o alguien está en desacuerdo sobre algo, trato de llegar a un acuerdo que nos satisfaga a ambos; 26. Frecuentemente controlo mi carácter de tal forma que no se me “escapan las cosas de las manos”; 27. Frecuentemente Defiendo los derechos dando a conocer cuál es mi postura; 28. Frecuentemente conservo el autocontrol cuando los demás me hacen bromas; 29. Frecuentemente me mantengo al margen de situaciones que podrían ocasionarme problemas; 30. Frecuentemente encuentras otras formas de resolver situaciones difíciles sin tener que pelear; 31. Frecuentemente les digo a los demás de modo claro, pero no con enfado, cuando ellos han hecho algo que no me gusta; 32. Frecuentemente intento responder a los demás de forma imparcial cuando ellos se quejan de mí; 33. Frecuentemente expreso un cumplido a los demás después de un juego así hayas perdido; 34. Frecuentemente hago algo que me ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido; 35. Frecuentemente cuando me han dejado de lado en alguna actividad, hago algo para sentirme mejor en esa situación; 36. Frecuentemente manifiesto a los demás cuando siento que un amigo no ha sido tratado justamente; 37. Frecuentemente si alguien está tratando de convencerme de algo, pienso en la posición de esa persona y luego en la mía antes de decidir qué hacer; 38. Frecuentemente intento comprender la razón por la cual he fracasado en una situación particular; 39. Frecuentemente reconozco y resuelvo la confusión que me produce cuando los demás me explican una cosa, pero dicen y hacen otra cosa; 40. Frecuentemente comprendo de qué y por qué he sido acusado y luego pienso en la mejor forma de relacionarme con la persona que me hizo la acusación; 41. Frecuentemente planifico la mejor forma para exponer mi punto de vista antes de una conversación problemática; 42. Frecuentemente decido qué cosas quiero hacer cuando los demás quieren que haga otra cosa distinta; 43. Frecuentemente si me siento aburrido, intento encontrar algo interesante por hacer; 44. Frecuentemente si surge un problema, intento determinar qué lo causó; 45. Frecuentemente determino de manera realista lo que me gustaría realizar antes de empezar una tarea; 46. Frecuentemente determino de manera realista qué tan bien podría realizar una tarea específica antes de iniciarla; 47. Frecuentemente determino lo que necesito saber y cómo conseguir esa información; 48. Frecuentemente determino de forma realista cuál de mis problemas es el más importante y el que debería de ser solucionado primero; 49. Frecuentemente considero diferentes posibilidades y luego elijo la que me hará sentir mejor; 50. Frecuentemente soy capaz de ignorar distracciones y sólo presto atención a lo que quiero hacer</p>
<p>51. Frecuentemente tengo curiosidad por leer libros, artículos o materiales de la licenciatura; 52. Frecuentemente tengo curiosidad por lo que explica el maestro; 53. Frecuentemente tengo curiosidad cuando el maestro explica cosas nuevas; 54. Frecuentemente tengo curiosidad por entrar a conferencias, coloquios, seminarios, en general eventos académicos de mi licenciatura; 55. Frecuentemente consulto revistas científicas; 56. Frecuentemente estudio para obtener las calificaciones que quiero; 57. Frecuentemente cuando comienzo una cosa la termino; 58. Frecuentemente obtengo lo que me propongo; 59. Frecuentemente no descanso hasta alcanzar mi meta; 60. Frecuentemente no me doy por vencido; 61. Estoy convencido de que terminaré mis estudios; 62. Estoy convencido de que me titularé; 63. Estoy convencido de que ganaré dinero al terminar mis estudios; 64. Estoy convencido de que tendré mejor estatus social al terminar mis estudios; 65. Estoy convencido de que obtendré un buen trabajo al terminar mis estudios; 66. Me gustan las instalaciones; 67. Me gustan las estrategias de los profesores; 68. Me gusta la disciplina de la universidad; 69. Me agrada estar en la universidad; 70. Me la paso bien en la universidad</p>
<p>71. Frecuentemente digo cosas inapropiadas; 72. Frecuentemente cambio de opinión; 73. Frecuentemente digo todo lo que se me viene a mi cabeza; 74. Frecuentemente la gente me describe como impulsivo/a; 75. Gasto demasiado dinero; 76. Frecuentemente me dejo llevar por mis sentimientos; 77. Hago muchas cosas respondiendo al impulso del momento; 78. Me iría mejor si me detuviera a pensar antes de actuar; 79. Usualmente actúo sin pensar bien todas las alternativas; 80. Pierdo la calma demasiado fácilmente; 81. Frecuentemente suelo interrumpir a la gente; 82. Me considero flojo; 83. Las personas pueden contar con que voy a hacer lo pautado en tiempo y forma; 84. Me resulta difícil levantarme en la mañana; 85. Me gustaría tener más autodisciplina; 86. Soy confiable; 87. La gente diría que tengo una autodisciplina de hierro; 88. Estudio o hago mi trabajo a último momento; 89. Me doy por vencido con facilidad; 90. Me comprometo con prácticas saludables; 91. Como alimentos saludables; 92. Tengo problemas para concentrarme; 93. Soy capaz de trabajar eficientemente con metas a largo plazo; 94. A veces me permito perder el control (tomo riesgos innecesarios); 95. Si me gustan o me divierten, hago ciertas cosas, aunque sean malas para mí; 96. El placer y la diversión a veces evitan que haga mi trabajo; 97. A veces no puedo dejar de hacer ciertas cosas, incluso si sé que están mal; 98. A veces bebo o fumo cigarrillos o consumo “algo que sé que es malo” en exceso.</p>
<p>99. Hasta ahora ¿cuál es tu promedio de calificaciones? Escribe aquí tu promedio; 100. Escribe el nombre de las personas con las que más te llevas de la licenciatura (amigos o mejores compañeros); 101. De la lista de personas que acabas de escribir elige una a la cual tú consideras que, académicamente, es un buen modelo por seguir.</p>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Percepción sobre la formación integral. Visión de la comunidad estudiantil de la Universidad de Oriente

Perception about comprehensive training. Vision of the student community of the Universidad de Oriente

Milton Carlos Berzunza-Criollo¹

¹ Universidad de Oriente, México (milton.berzunza@uno.edu.mx)

Cómo citar este artículo:

Berzunza-Criollo, M. C. (2022). Percepción sobre la formación integral. Visión de la comunidad estudiantil de la Universidad de Oriente. *Educación y Ciencia*, 11(58), 61-73.

Recibido el 2 de agosto de 2022; aceptado el 7 de diciembre de 2022; publicado el 31 de diciembre de 2022

Resumen

El presente artículo describe la percepción del estudiantado de la Universidad de Oriente, en Valladolid, Yucatán, con relación a las asignaturas relacionadas con la formación integral (de naturaleza axiológica), denominadas como asignaturas libres, las cuales se han implementado desde hace tres cuatrimestres desde septiembre de 2021, por lo que la visión presentada del estudiantado será de importancia para su fortalecimiento en cuanto al valor que se le otorga con relación a las asignaturas de las disciplinas presentes en las licenciaturas de esa Casa de Estudios.

Palabras claves: educación, formación, integral, universidad, calidad.

Abstract

This article describes the perception of the student body of the Universidad de Oriente, in Valladolid, Yucatán, in relation to the subjects related to comprehensive training (of an axiological nature), called free subjects, which have been implemented for three semesters, from September 2021, so the vision presented by the student body will be important for its strengthening in terms of the value that is given to it in relation to the subjects of the disciplines of the degrees of that University.

Keywords: education, training, comprehensive, university, quality

INTRODUCCIÓN

Durante el cuatrimestre septiembre-diciembre de 2021 se implementaron nuevos planes de estudio en la Universidad de Oriente (UNO), integrándose asignaturas optativas, otras obligatorias y un mínimo de asignaturas libres. Las materias optativas y obligatorias están relacionadas con las disciplinas de las licenciaturas que se encuentran en actualización: lingüística y cultura maya, administración pública, gastronomía, y mercadotecnia; las cuales profesionalizan y profundizan en conocimientos propios del área disciplinar de estos programas. Por otra parte, las asignaturas libres están relacionadas con la formación humana o integral, vinculada estrechamente a los valores y temas que complementan la profesión en términos de temas transversales. Durante el rediseño de los currículos, la administración de

la UNO se ha encontrado con inconvenientes relacionados con el incremento de pago de horas en el presupuesto anual, ya que con los cambios, aumentaron las asignaturas debido a que se agregan las optativas y libres con la finalidad de hacer flexible el plan de estudios, esto también representa un incremento en el número de horas en las aulas, lo que ha preocupado a la alta dirección ya que consideran que es excesivo y, cuando han encontrado la forma de equilibrar el número de horas, han expresado la intención de suprimir o reducir el número de asignaturas libres o su duración, por considerarlas no importantes para la formación profesional. Es por ello que la pregunta de investigación que rige el estudio es: ¿Cuál es la percepción de la formación humana/integral en las carreras de la Universidad de Oriente? Esta pregunta se pretende responder mediante el análisis de respuestas de instrumentos que se diseñarán para este fin, atendiendo al objetivo general: describir la percepción de la formación integral en la formación disciplinar en la comunidad estudiantil de la Universidad de Oriente.

Marco teórico

La Declaración Mundial sobre la educación en el siglo XXI: visión y acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior de la UNESCO, enfatiza que se requiere que las nuevas generaciones estén preparadas con nuevas competencias y nuevos ideales, la educación superior tiene como misión transformar el entorno mediante procesos dinámicos e innovadores centrados en el estudiante, priorizando que se permita la adquisición del pensamiento crítico, la comunicación, la creatividad; y combinar esas competencias con el conocimiento práctico y teórico de las disciplinas. Es así, como la educación se enmarca en un enfoque humanista, siendo los propios estudiantes el centro de la atención. (Pensado et al., 2017)

La universidad está llamada a ser quien proporcione la formación humanística y ciudadana de manera conjunta con la responsabilidad de los profesionales con el contexto social en el que se encuentran, es así como su misión es la de formar ciudadanos con participación activa y que consoliden los valores de la sociedad. (Guerra et al., 2014)

Según Hernández (2009) como se citó en Pensado et al. (2017), la complejidad de la universidad es interminable, ya que además de la apropiación del conocimiento, se forma al ser humano en la vida, por la vida y para la vida de forma integral. Asimismo, agrega que:

La formación universitaria debe ser integral para que los estudiantes egresen con un panorama amplio de la realidad que les toca vivir, más allá de una visión reducida de su especialidad que muchas veces impide ver la problemática social que vivimos. (Luna, 2011, como se citó en Pensado, 2017, p.17)

De acuerdo con Martínez (2009) como se citó en Torres (2019), para que la educación se considere como integral debe abarcar las siguientes dimensiones: cognitiva (inteligencia y creatividad), psicológica (afectivo-social), moral (ética y valores) y la vocacional y profesional. La ética y los valores constituyen los fundamentos de la participación en la transformación del contexto del estudiante, fomentando la autonomía y la construcción de una sociedad justa y solidaria, y esa formación es asimilada durante la formación universitaria en el marco de una educación integral (UCH, 2022).

Sobre la formación integral, en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), define que “significa incorporar en el diseño nuevos modelos centrados en el aprendizaje, la construcción de competencias generales y específicas que consideren desde perspectivas multidisciplinares, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que se construyan en concordancia con el contexto histórico, cultural, económico y político, atendiendo asimismo al desarrollo físico y moral del individuo” (ANUIES, 2004, como se citó en Alfaro y Ocañas, 2017, p. 2).

En cuanto a la percepción de la formación integral en las asignaturas, no se tiene un panorama muy claro, al menos desde lo que las IES mencionan en su publicidad o en sus páginas web, ya que durante la búsqueda, la información fue escasa, sin embargo, se encontró que se tiene una mirada opuesta, ya que según el portal web de la Universidad de Ciencias y Humanidades de Perú, algunas Instituciones de Educación Superior (IES), tienen la visión de que la formación integral es un complemento o secundario a la formación profesional, en algunos casos se le ve como opuesta a la especialización y en casos más críticos, como adorno de la especialización. Sin embargo, permite el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, no solo en las capacidades teóricas o prácticas, sino también en la investigación, la cultura física, las artes, los afectos, las emociones y la voluntad. Según esta institución, para lograr que las universidades realmente ofrezcan formación integral debe incidir en las siguientes dimensiones: profesional, investigación con responsabilidad social, personal, sociopolítica y cultural.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo y descriptivo, de acuerdo con Hernández et al. (2014), ya que presentará las características de un grupo de la población, sin manipulación alguna de variables, por lo que el diseño es no experimental. Para la recolección de información, se diseñó una encuesta con escala tipo Likert, misma que se administró al estudiantado de la Universidad de Oriente del primer año de licenciatura (población), puesto que estos grupos son quienes han cursado las asignaturas libres, de este modo, se respondieron 153 encuestas, cada una con 20 preguntas, las cuales están dirigidas a saber sobre la utilidad de las asignaturas, el valor que le proporcionan a los contenidos de estas a la importancia dada con relación a las asignaturas de su profesión y al impacto que tendrá en ellos mismos aprender este tipo de contenidos. El instrumento fue validado por 6 docentes de este tipo de asignaturas, quienes realizaron observaciones sobre la redacción de las preguntas y las posibles implicaciones en la respuesta, por lo que se atendieron puntualmente sus comentarios, se construyó la versión final y se obtuvo un índice de confiabilidad de .817 por Alpha de Cronbach, lo que significa que el instrumento tiene alta consistencia interna.

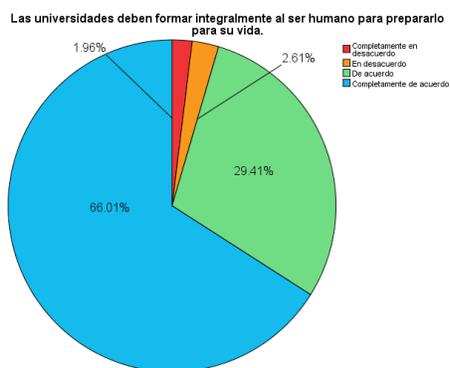
RESULTADOS

Como se mencionó en el apartado anterior, la encuesta fue respondida por 153 estudiantes, de los cuales 72 son mujeres y 81 son hombres, siendo que, el 36.60% es de la Licenciatura en Mercadotecnia, el 33.99 % de la muestra corresponde a la Licenciatura en

Gastronomía, el 18.30 % es de Administración Pública y el 11.11 % de Lingüística y Cultura Maya.

A continuación, se presentan los resultados de los reactivos de la encuesta. La figura 1 corresponde a la percepción sobre la responsabilidad de las universidades en la formación integral.

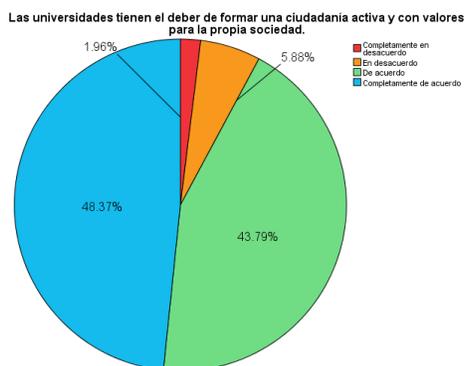
Figura 1.
Percepción sobre las universidades en cuanto a la formación integral.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, el 66.01 % está completamente de acuerdo en que las universidades deben formar integralmente al ser humano para su propia vida, el 29.40% estuvo de acuerdo, el 2.61% en desacuerdo y el 1.96% completamente en desacuerdo. En ese mismo sentido, se les preguntó sobre la incidencia de la Universidad en la sociedad en cuanto a valores. Como puede observarse, la percepción de los estudiantes es que la responsabilidad de las IES es la de formar al integralmente a sus estudiantes para el desarrollo de competencias para la vida.

Figura 2.
Percepción del estudiantado sobre el deber de las universidades con la ciudadanía.



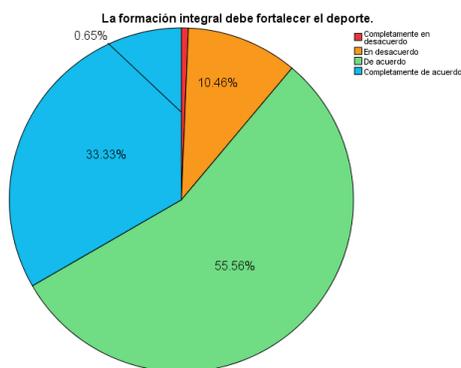
Fuente: Elaboración propia.

Según la figura anterior el 48.37% de la muestra considera que las universidades tienen el deber de formar ciudadanos activos y con valores que incidan en la propia sociedad, el 43.79% estuvo de acuerdo, el 5.88% estuvo en desacuerdo y el 1.96% completamente en

desacuerdo; de acuerdo con esto, la enseñanza de aspectos actitudinales y axiológicos deben impactar positivamente en la sociedad, con la finalidad medir su impacto.

Los siguientes reactivos están relacionados directamente con la formación integral y las asignaturas de esta naturaleza, la siguiente figura describe lo relacionado con una de sus áreas.

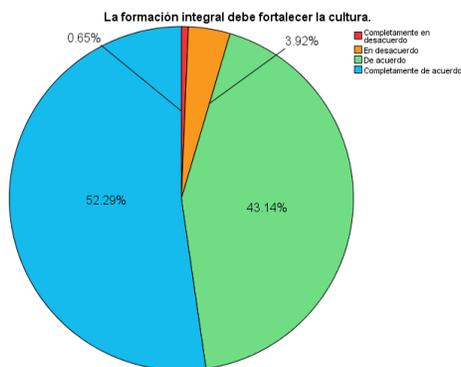
Figura 3.
Fortalecimiento del deporte a través de la formación integral.



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, el 55.56% está de acuerdo en que la formación integral debe fomentar y fortalecer el deporte, el 33.33% estuvo completamente de acuerdo, el 10.46% estuvo en desacuerdo y el 0.65% completamente en desacuerdo; es así, que el deporte es percibido como uno de los aspectos que la formación integral debe procurar, en cuanto a desarrollo se refiere. En ese mismo sentido, se les preguntó de forma similar, pero relacionado con la cultura.

Figura 4.
Fortalecimiento de la cultura a través de la formación integral.

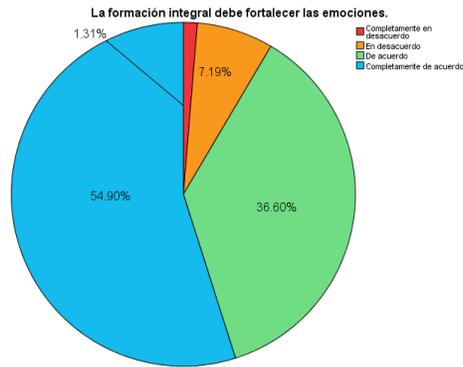


Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la figura previa, el 52.39% considera que la formación integral debe fortalecer la cultura, el 43.14% dijo estar de acuerdo, el 3.92% estuvo en desacuerdo y el .065% completamente en desacuerdo. Es decir que, al igual que con el deporte, la cultura es una aspecto relevante para la formación integral, y que esta debe servir para fortalecerla. Con

relación a las emociones, se les cuestionó si éstas deben fortalecerse con la disciplina antes mencionada, de acuerdo con la siguiente figura.

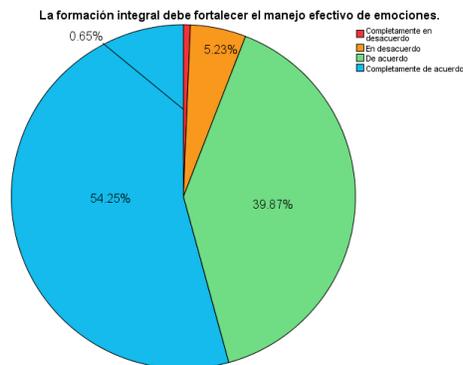
Figura 5.
Fortalecimiento de las emociones a través de la formación integral.



Fuente: Elaboración propia.

Según lo anterior, más de la mitad de la muestra, el 54.9% estuvo completamente de acuerdo con que la formación integral debe fortalecer las emociones, el 36.6% consideró estar de acuerdo, el 7.19% estuvo en desacuerdo y el 1.31% estuvo completamente en desacuerdo. En este mismo tenor relacionado con las emociones, se les preguntó si este tipo de formación debe ayudar al manejo efectivo de las mismas, por lo que la siguiente figura describe el resultado.

Figura 6.
Fortalecimiento del manejo efectivo de emociones.

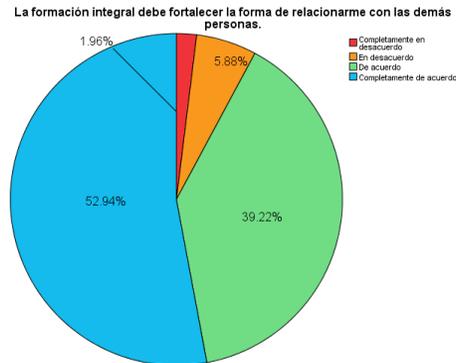


Fuente: Elaboración propia.

Nuevamente, más de la mitad de la muestra, el 54.25% estuvo completamente de acuerdo en que la formación integral debe coadyuvar al manejo efectivo de las emociones, a diferencia de la pregunta anterior, donde solo se abordaba por el contenido relacionado con estas; el 39.87% estuvo de acuerdo, el 5.23% en desacuerdo y el 0.65% completamente en desacuerdo.

En cuanto a la influencia de este tipo de formación en las relaciones interpersonales, la muestra consideró lo siguiente.

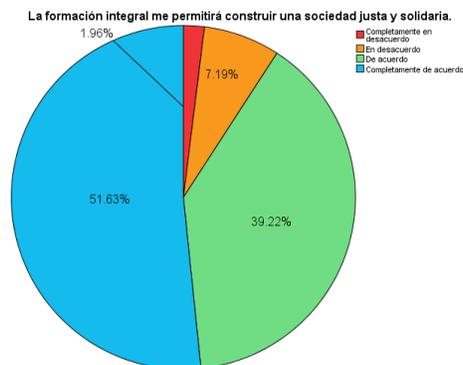
Figura 7.
Fortalecimiento de las relaciones interpersonales.



Fuente: Elaboración propia.

El 52.94% del estudiantado encuestado consideró estar completamente de acuerdo con que la formación integral debe fortalecer la forma en la que se relacionan con las demás personas, seguido del 39.22% que dijo estar de acuerdo, quedando en tercer término la opción en desacuerdo con el 5.88% y, finalmente, el 1.96% que estuvo completamente en desacuerdo; esto quiere decir, que no solo se deben abordar contenidos, sino que deben en ponerse en práctica para coadyuvar al desarrollo de habilidades sociales aplicadas en contextos reales. En cuanto a la utilidad de la formación integral con relación a la sociedad, el estudiantado consideró lo que se plasma en la siguiente figura.

Figura 8.
Utilidad de la formación integral en la construcción de una sociedad justa y solidaria.

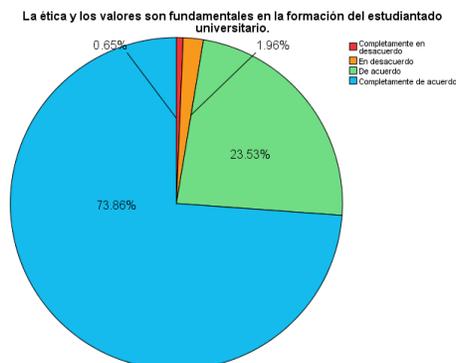


Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, el 51.63% consideró estar completamente de acuerdo con que la formación integral debe ayudarles a construir una sociedad justa y solidaria, el 39.22% estuvo de acuerdo, el 7.19% en desacuerdo y el 1.96% completamente en desacuerdo. En otras palabras, el estudiantado considera que la formación de este tipo, complementaria a la

disciplinar, debe impulsar la construcción de una sociedad con valores, los que se señalan previamente.

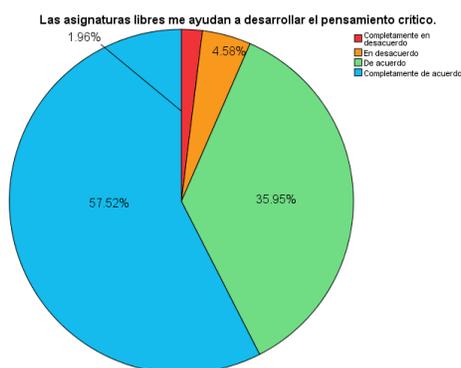
Figura 9.
Percepción del estudiantado en cuanto a la ética y los valores en su formación.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la figura anterior, el 73.86% consideró estar completamente de acuerdo con que los valores y la ética son fundamentales en la formación universitaria, el 23.53% dijo estar de acuerdo, el 1.96% estuvo en desacuerdo y el 0.65% está completamente en desacuerdo. Con ello, se interpreta que hay una percepción generalizada acerca de que los valores y la ética son indispensables en la formación académica, lo que justifica el tipo de formación complementaria que se recibe. En cuanto a la utilidad de las asignaturas de formación integral denominadas “libres”, se les cuestionó sobre varios aspectos que se presentan a continuación.

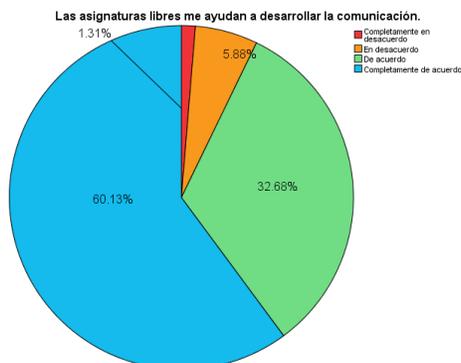
Figura 10.
Desarrollo del pensamiento crítico a través de las asignaturas libres.



Según la figura anterior, el 57.52% estuvo completamente de acuerdo en que las asignaturas libres ayudan al estudiantado a desarrollar el pensamiento crítico, el 35.95% estuvo de acuerdo, el 4.58% dijo estar en desacuerdo y el 1.96% estuvo completamente en

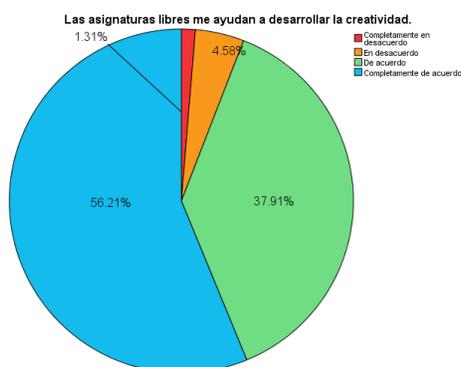
desacuerdo. Es así, que la percepción es muy positiva en torno a las asignaturas, considerando que permiten la adquisición del pensamiento crítico.

Figura 11.
Desarrollo de la comunicación a través de las asignaturas libres.



La figura 11 describe que el 60.13% de la muestra dijo estar completamente de acuerdo con que las asignaturas libres les ayuda a desarrollar la comunicación, el 32.68% dijo estar de acuerdo, el 5.88% estuvo en desacuerdo y el 1.31% estuvo completamente en desacuerdo. Al igual que la pregunta anterior, la percepción sobre el desarrollo de competencias blandas mediante el apoyo de este tipo de asignaturas, es casi en su totalidad, muy positiva.

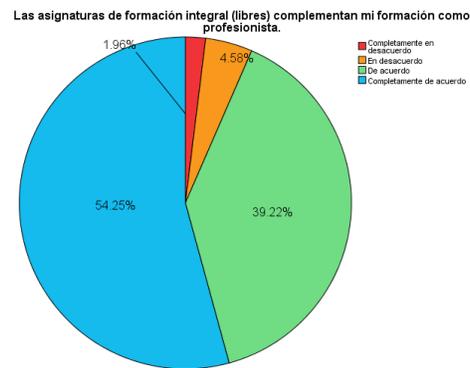
Figura 12.
Desarrollo de la creatividad a través de las asignaturas libres.



Según lo anterior, el 56.21% del estudiantado encuestado consideró estar completamente de acuerdo con que las asignaturas libres les ayuda a desarrollar la creatividad, el 37.91% dijo estar de acuerdo, el 4.58% estuvo en desacuerdo y el 1.31% dijo estar completamente en desacuerdo. Al igual que en las preguntas anteriores, es muy positiva la percepción sobre el desarrollo de actitudes y habilidades buenas para la vida, entre ellas la creatividad.

Figura 13.

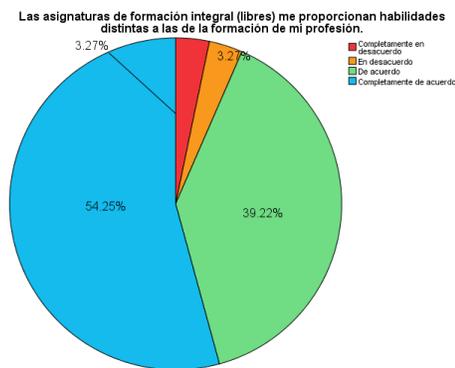
Las asignaturas libres como complemento de la formación profesional.



Según la figura previa, el 54.25% consideró estar completamente de acuerdo en que las asignaturas libres complementan la formación profesional, el 39.22% dijo estar de acuerdo, el 4.58% estuvo en desacuerdo y el,1.96% dijo estar completamente en desacuerdo.

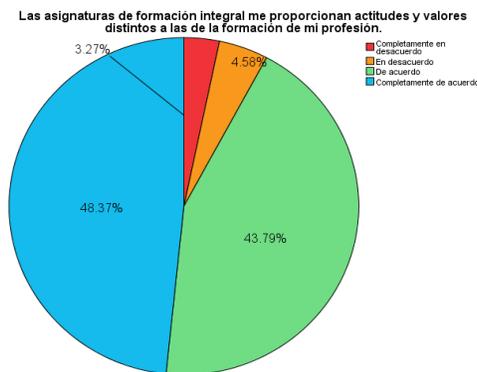
Figura 14.

Desarrollo de habilidades distintas a la de la formación profesional.



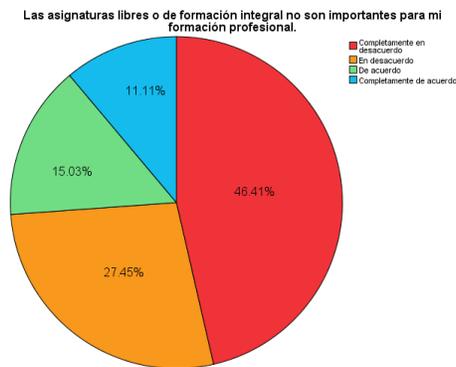
De acuerdo con lo anterior, el 54.25% dijo estar completamente de acuerdo en que las signaturas libres proporcionan habilidades distintas a las de su propia disciplina, el 39.22% dijo estar de acuerdo, el 3.27% estuvo en desacuerdo y el 3.27% estuvo completamente en desacuerdo.

Figura 15.
Desarrollo de actitudes y valores distintas a la de la formación profesional.



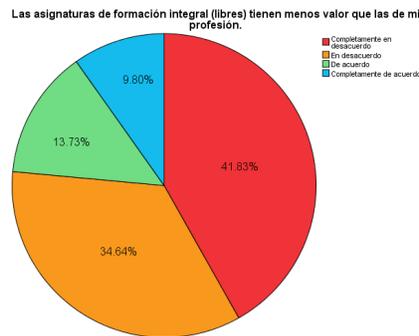
De acuerdo con lo anterior, el 48.37% dijo estar completamente de acuerdo en que las asignaturas libres proporcionan actitudes y valores distintos a las de su propia disciplina, el 43.79% dijo estar de acuerdo, el 4.58% estuvo en desacuerdo y el 3.27% estuvo completamente en desacuerdo.

Figura 16.
Percepción sobre la importancia de las asignaturas libres.



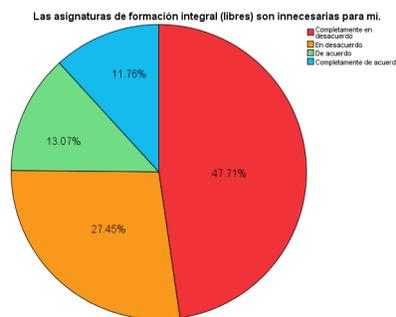
La figura 16 expresa que el 46.41% está completamente en desacuerdo con que las asignaturas de formación integral (libres) no son importantes para su formación profesional, el 27.45% estuvo en desacuerdo, el 15.03% dijo estar de acuerdo y el 11.11% completamente de acuerdo.

Figura 17.
Percepción sobre el valor de las asignaturas libres.



El estudiantado consideró en un 41.83% estar completamente en desacuerdo en que las asignaturas libres tienen menos valor que las de su profesión, en segundo término, el 34.64% dijo estar en desacuerdo con la afirmación, el 13.73% dijo estar de acuerdo y el 9.80% expresó estar completamente de acuerdo. En esta pregunta, se trató de preguntar en sentido negativo sobre el valor de las asignaturas de formación integral, en comparación con las disciplinares de cada licenciatura, encontrándose que les asignan un valor igual.

Figura 18.
Percepción sobre la necesidad de las asignaturas libres para el estudiantado.



Según lo anterior, el 47.71% dijo que está completamente en desacuerdo con que las asignaturas libres son innecesarias, el 27.45% dijo estar en desacuerdo, el 13.07% estuvo de acuerdo y el 11.76% estuvo completamente de acuerdo.

CONCLUSIONES

El estudiantado de 4 de las 5 licenciaturas de la Universidad de Oriente tiene una percepción casi en su totalidad muy positiva, valorando que las universidades tienen en sus manos la capacidad de formar a los estudiantes no solo en alguna disciplina o profesión, sino como seres humanos para desarrollarse plenamente en su vida, asumiendo que es también

responsabilidad de estas instituciones el consolidar la formación en valores para su desarrollo en la sociedad, percibiendo a la formación integral como esa herramienta que les permite complementar lo que una parte del currículo les ofrece; la formación en la profesión que eligieron. Reconocen que este tipo de asignaturas, llamadas “libres” en la Universidad de Oriente (UNO) les han permitido desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación, actividades de investigación, el respeto, la preservación de la cultura (maya), el deporte, el reconocimiento, la aceptación tanto de sus propias emociones como las de los demás, el reconocimiento de los Derechos Humanos, la justicia y la solidaridad. Algo también muy importante, es que asumen que estas asignaturas son completamente diferentes (en lo que a contenidos se refiere) de las asignaturas de la profesión, pero las valoran en un mismo nivel de importancia, contrario a lo mencionado por la Universidad de Ciencias y Humanidades de Perú, quien escribió que estos contenidos son percibidos como secundarios, opuesto a la especialización y hasta como adorno. Es así, como los grupos que han recibido este tipo de formación en la UNO, consideran a las asignaturas libres como muy importantes para su formación como profesionales de la lingüística y la cultura maya, la administración pública, la gastronomía, y la mercadotecnia. No se incluyó a la Licenciatura en Desarrollo Turístico, puesto que en esta aún iniciará el nuevo plan que contiene este tipo de contenidos.

Entre las principales recomendaciones que se derivan de los resultados para futuras investigaciones, está el que se profundice sobre el desarrollo de los valores, ya que al identificar que las asignaturas libres son las que lo hacen, se requiere establecer si las materias de la profesión promueven o no la formación integral mediante sus actividades, contenidos o comportamientos al interior del aula, tanto de su docente como del grupo en general. También se podrá trabajar en otras investigaciones en la comparación de la percepción del estudiantado con la del personal directivo y coordinaciones de carrera, quienes supervisan académica y administrativamente las asignaturas, profesionales o de formación integral, así como establecen cuál es su opinión sobre la visión de las asignaturas libres de la propia comunidad estudiantil. Finalmente, con base en los resultados obtenidos, no hay evidencia para considerar que se supriman horas de estas materias o que se reduzcan, ya que complementan los estudios de licenciatura y tienen la misma importancia que las demás.

REFERENCIAS

- Alfaro, N. y Ocañas, C. (2017). La importancia de la formación integral de los estudiantes para enfrentar retos globales. *ANFEI Digital*, (6). <https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/download/329/971>
- Guerra, Y. M., Rubio, A. M. M., y Silva, N. C. B. (2014). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Educación y desarrollo social*, 8(1), 48-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386176>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México. Mc Graw Hill.
- Fernández, M. E. P., Vázquez, Y. R. y Muñoz, O. G. (2017). La formación integral de los estudiantes universitarios: Una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. *Revista Ciencia Administrativa*, 2. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf>
- Torres Cardeña, Rubi Shantal. (2019). ¿Formación integral en la universidad? La voz de los estudiantes de una universidad privada de Mérida. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (28), 105-131. Universidad de Ciencias y Humanidades. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2601>
- Formación integral. Perú. <https://www.uch.edu.pe/uch-noticias/p/la-formacion-integral-en-el-nivel-universitario>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Formación integral en un programa de intercambio estudiantil en Yucatán, México

Integral formation in a scholarly exchange program in Yucatán, México

María Teresa Gullotti-Vázquez¹, María Isolda Vermont-Ricalde²

1 Universidad Autónoma de Yucatán, México (tere.gullotti@correo.uady.mx), 2 Universidad Autónoma de Yucatán, México (vricalde@correo.uady.mx)

Cómo citar este artículo:

Gullotti-Vázquez, M. T. y Vermont-Ricalde, M. I. (2022). Formación integral en un programa de intercambio estudiantil en Yucatán, México. *Educación y Ciencia*, 11(58), 74-86.

Recibido el 13 de enero de 2022; aceptado el 18 de octubre de 2022; publicado el 31 de diciembre de 2022

Resumen

La formación integral está declarada como uno de los pilares fundamentales del Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) enfocado en tres aspectos: el personal, que se orienta hacia el desarrollo de individuos autónomos; el interpersonal, que se enfoca al desarrollo de competencias comunicativas y de colaboración, y el social-contextual cuyo interés recae en la formación de profesionales responsables de su entorno (UADY, 2021, p. 44).

Esto además se relaciona con la globalización de la educación que “está dando lugar a sociedades multiculturales donde convergen pluralidad de lenguas, creencias, costumbres, religiones” (Ozamiz, 2019, como se citó en UADY, 2021, p. 31). La Facultad de Educación siguiendo estos lineamientos, ha participado en la integración de estudiantes de otros países a sus cursos curriculares.

El presente trabajo describe la experiencia de tres estudiantes de la Universidad de Sun Yat-Sen de Cantón/Guangdong, China, quienes tomaron cursos en la licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés (LEII) de la UADY desde agosto de 2018 hasta mayo de 2019. Se analizan aspectos relacionados con la diversidad cultural, los valores interpersonales y la educación integral. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas realizadas en la Facultad de Educación mediante reuniones personales con cada uno de los participantes.

La temática de esta reflexión va dirigida a instructores, a personas que trabajan con educadores y a quienes utilizan enfoques integrales o tienen interés en estos. Los resultados de esta investigación permitieron entender cómo la experiencia de tres estudiantes chinos de vivir en México y de estudiar un año en la UADY fue importante para mejorar su visión del ámbito profesional al que se van a dedicar, así como fortalecer su formación integral. Esta investigación puede emplearse para la capacitación, el entrenamiento, el liderazgo y otros campos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: educación integral, modelo educativo, proceso de enseñanza-aprendizaje, globalización.

Abstract

Integral formation is declared as one of the fundamental pillars of the Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) focused on three aspects: the personal, which is oriented towards the development of autonomous individuals; the interpersonal, which focuses on the development of communicative and collaborative skills, and the social-contextual

whose interest lies in the training of professionals responsible for their environment (UADY, 2021, p. 44).

This is also related to the globalization of education that "is giving rise to multicultural societies where plurality of languages, beliefs, customs, religions converge" (Ozamiz, 2019, as cited in UADY, 2021, p. 31). The Faculty of Education, following these guidelines, has participated in the integration of students from other countries into its curricular courses.

The present work describes the experience of three students from Sun Yat-Sen University in Guangzhou, Guangdong China, who took courses in the bachelor's degree in English Language Teaching (LEII) of UADY from August 2018 to May 2019. Aspects related to cultural diversity, interpersonal values and integral education are analyzed. Data were collected through semi-structured interviews conducted in the Faculty of Education through face-to-face meetings with each of the participants.

The topic of this reflection is aimed at instructors and people who work with educators, or who use or have an interest in holistic approaches. The results of this study allowed the researchers to understand how the experience of three Chinese students living in Mexico and studying a year at UADY was important for them to improve their vision of the professional field in which they are going to work, as well as to strengthen their integral formation. This research can be used for training, coaching, leadership, and other fields involved in the teaching-learning process.

Keywords: integral education, educational model, teaching-learning process, globalization.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la formación integral está explícito en la Misión de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) en los 6 ejes que la sustentan y en las competencias tanto genéricas como disciplinares de las asignaturas que conforman los diferentes planes de estudio de la Universidad. Es importante tener en cuenta que la formación integral son un conjunto de factores que abarcan mucho más que impartir una cátedra pues,

La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral. (Ruiz, 2011, p.11)

Este trabajo analiza el fortalecimiento de la educación integral de un grupo de estudiantes de origen chino que participaron en un programa de movilidad y colaboración internacional entre la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y la Universidad de Sun Yat-Sen en Canton/Guangdong, China, a fin de perfeccionar sus habilidades lingüísticas en los idiomas inglés y español.

Este también está dirigido a profesores e instructores, así como aquellos profesionistas que trabajan en el ámbito educativo, tales como administradores, curricularistas, responsables del diseño de herramientas de instrucción y, en general, a todos aquellos que se dedican al área de la enseñanza, en particular en educación superior.

La Facultad de Educación, siguiendo la visión del Modelo Educativo, ha favorecido que los estudiantes realicen prácticas nacionales e internacionales, así como la inclusión de

estudiantes de otros países y estados de la república como alumnos de sus programas de Licenciatura y de Posgrado.

La información de esta investigación se compiló a través del paradigma cualitativo por medio de entrevistas semiestructuradas realizadas con tres estudiantes que participaron en un programa de movilidad internacional durante los años 2018 y 2019. Los resultados involucran la movilidad internacional, el intercambio cultural, educativo, y la formación integral de un grupo de estudiantes de origen chino que realizaron estudios en la Facultad de Educación de la UADY.

Se comparten los lineamientos que rigen el Modelo Educativo de Formación Integral, tal y como se desarrollan en la UADY, así como las experiencias y puntos de vista de los estudiantes participantes en este estudio que transmitieron ideas sobre su progreso particular, formativo, social y educativo, así como la experiencia de vivir y estudiar en Yucatán.

Figura 1.

Alumnas originarias de China en una actividad académica de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés. Archivo personal del autor.



De acuerdo con lo anteriormente planteado el objetivo general de esta investigación es:

- Analizar las opiniones de estudiantes de la Universidad de Sun Yat-Sen de China respecto a su formación integral y la relación de esta con sus experiencias al realizar una movilidad estudiantil en la Facultad de Educación de la UADY entre agosto de 2018 y mayo de 2019.

Los objetivos específicos se centran en:

- Reconocer por medio de entrevistas semiestructuradas las opiniones de estudiantes de la Universidad de Sun Yat-Sen de China, en particular sobre su motivación para realizar una movilidad estudiantil en un período entre agosto de 2018 y mayo de 2019 en la Facultad de Educación de la UADY.
- Examinar por medio de entrevistas semiestructuradas las opiniones de estudiantes de la Universidad de Sun Yat-Sen en China, en particular con respecto al proceso para realizar una movilidad estudiantil en un período entre agosto de 2018 y mayo de 2019 en la Facultad de Educación de la UADY.

- Analizar por medio de entrevistas semiestructuradas las opiniones de estudiantes de la Universidad de Sun Yat-Sen en China acerca de cómo su participación en un programa de movilidad estudiantil fortaleció su formación integral.

Marco conceptual

Los conceptos sobre los que versa este estudio son la formación integral de alumnos universitarios, específicamente de educación, así como la experiencia que tiene en esta la movilidad estudiantil. Son varios los aspectos que permiten comprender el concepto de formación integral y su contribución a la mejora del individuo (Castillo y Arias, 2016, como se citó en Gullotti y Vermont, 2020), entre los aspectos más relevantes se encuentra el interés por relacionarse con otras culturas o costumbres de las propias en su lugar de origen, así como fortalecer sus capacidades personales y sociales, es decir su desarrollo humano. Ante ello, es posible considerar que

Martínez (2009), expresa que el ser humano está formado por subsistemas perfectamente coordinados: el físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual, cuya falta de integración desencadena procesos patológicos orgánicos, psicológicos, o sociales. (p. 119)

La formación integral, vista de esta forma, es un proceso continuo y participativo cuyo fin es interesarse en todos los aspectos del ser humano, promoviendo conocimientos, valores, actitudes y aptitudes que conduzcan a la formación de una persona plena y feliz. Asimismo, promueve el desarrollo de valores como la tolerancia, la solidaridad, la honestidad, entre otros, con el fin de que el individuo sea capaz de establecer relaciones de respeto y aceptación hacia cualquier grupo étnico, religioso o socioeconómico, y pueda convivir de una manera armónica en la sociedad, contribuyendo a alcanzar los objetivos de la comunidad. (Gullotti y Vermont, 2020, p. 40). El desarrollo humano es un proceso constante que durante la vida universitaria se evoluciona en mayor medida, no solo por la edad promedio de los estudiantes de una carrera profesional, los cuales son en su mayoría jóvenes adultos en pleno proceso de formación, sino también por el en el desarrollo de sus capacidades y sus habilidades personales y profesionales.

Es por esto que las universidades buscan fortalecer la formación integral de todos los alumnos con el propósito de que se logre el fin último de las instituciones educativas, mayormente a nivel superior, debido a que:

Uno de los objetivos finales de la institución universitaria consiste en brindar, además de la capacitación profesional, la formación del talento humano en dos direcciones básicas: la formación del carácter y de la personalidad del estudiante y el desarrollo de su pensamiento crítico. Dicho de otra manera: hacer posible su desarrollo moral y reflexivo como dimensiones del proceso de formación del ser humano. (Orozco, 2008, p.3)

De acuerdo con lo anterior, la formación integral es parte del trabajo de las instituciones educativas a nivel superior. Esto abarca una serie de factores y habilidades que se deben desarrollar no solo como estudiante, sino como individuo, ya que esta es para muchos la última etapa de su formación antes de adentrarse de lleno a la vida laboral y profesional, más aún cuando se trata de educadores.

La formación integral en la educación

La educación es la base de la socialización y su función primordial debe ser que el educando tenga la capacidad de convertirse en un profesional autónomo y socialmente responsable a fin de contribuir a mejorar el nivel de bienestar de su comunidad y participar en la resolución de problemas locales, nacionales e internacionales.

Los desafíos por una educación de formación integral en las universidades, en los últimos años, cobra mayor vigencia cuando se sitúan en el ámbito de la cotidianidad, el enfoque holístico, las vivencias personales del estudiantado, la reflexión y los cambios curriculares de las carreras universitarias modificados a la luz de la evidencia de los apoyos ministeriales como los convenios curriculares y de fortalecimiento a las universidades, entre otras iniciativas estratégicas para la formación práctica e integral. (Villegas-Villegas et al., 2019, parr. 1)

El desarrollo de la formación integral del estudiantado deberá ser un proceso continuo, y en donde deberán involucrarse todos los agentes implicados en el ejercicio y la labor educativa. Esto se obtiene tanto con el trabajo continuo de los docentes, tutores, autoridades educativas, así como con los estudiantes, con el objetivo de que estos alcancen un desarrollo armónico en cada una de sus dimensiones como ser humano. Por lo anterior, se puede afirmar que la formación integral debe de promover procesos educativos que incluyan y armonicen “los diferentes aspectos del ser humano, así como las diferentes áreas de su vida para lograr un crecimiento personal pleno e integrado” (Gullotti y Vermont, 2020, p. 40).

Con la finalidad de lograr este crecimiento personal, interpersonal y social, se debe de guiar al estudiante para que pueda desarrollar cada una de estas áreas o dimensiones que conforman la formación integral este se encamine hacia su realización plena y en favor de la sociedad a la que sirva.

En el Plan de Diez Años para Desarrollar el Sistema Educativo Nacional, realizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), al hablar de la formación integral dice que:

Tiene como objetivo central la consolidación de los alumnos como estudiantes, es decir que la mayoría logre el máximo aprovechamiento de su esfuerzo, y como seres humanos valiosos y creativos. En este sentido es importante fomentar y organizar actividades y programas extracurriculares, complementarios a los planes y programas de estudio, con el objetivo fundamental de fortalecer las actividades tendientes a la formación integral de los estudiantes para propiciar su desarrollo en los ámbitos educativo, humanístico, cultural, artístico, recreativo, cívico, deportivo y de salud. Esto deberá traducirse en el mejoramiento de su nivel de vida, de la comprensión de sí mismos, de su medio ambiente y de su sociedad (Robles Bárcena, Rubio, Celis, Angulo Borja, Bonaparte Madrigal, Dosal, Macedo de la Concha, Mercado, Ríos Condado, Servín García y Zepeda Tena. (s.f., p. 1)

El tema de la formación integral del alumno en todos sus aspectos social, valoral y ético capaz de adaptarse a un grupo y ser productivo, es una tendencia cada vez más generalizada. Un alumno universitario que busca fortalecer su educación puede desarrollar estas actitudes y mejoramiento de su formación al realizar una movilidad estudiantil, y si es al extranjero el reto es mayor, pues no solo se aleja de su universidad y de su ciudad de origen, sino que además fortalece su educación acercándose a otras culturas y civilizaciones; otras manera de

estudiar y aprender, nuevas técnicas de enseñanza, que a la larga, les representarán importantes beneficios personales, profesionales y sociales.

La formación integral implica, por tanto, reconocer esas capacidades en el estudiante, y fomentar su convivencia con el entorno en congruencia con una personalidad reflexiva, crítica, sensible, creativa y, responsable, tocando las dimensiones que como sujeto social le son inherentes. (Villegas-Villegas et al., 2019, parr. 16)

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede fortalecer la idea de que la formación integral es un esfuerzo del alumno, que le permite desarrollar habilidades académicas y sociales, que le harán un mejor profesionista y un mejor profesor, en el caso particular que ocupa esta investigación.

La formación integral en la UADY

La UADY impulsa el desarrollo integral del estudiante siguiendo los lineamientos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ya que de los catorce atributos que conforman la visión, tres de ellos son los que dan dirección a las acciones relativas al MEFI, estos enfatizan la necesidad de “poseer un modelo educativo que promueve la formación integral del estudiante bajo un enfoque multicultural, multi, inter y trans-disciplinario, de participación social y del desarrollo sostenible local y global” (UADY, 2010, p. 10).

El Modelo Educativo de Formación Integral contempla una organización curricular de 4 tipos de competencias: genéricas, disciplinares, específicas y de egreso. Las competencias genéricas tienen como objetivo el desarrollo de la formación integral del estudiante y buscan dotar a sus egresados no solo de conocimientos y habilidades, sino también de fortalecer el vínculo entre la universidad y su entorno sociocultural (UADY, 2010).

Como se mencionó con anterioridad hay una tendencia generalizada a nivel internacional y, por ende, también en la UADY hacia la formación integral concebida en la institución como la manera de lograr el desarrollo tanto físico, como emocional, cognitivo, social y actitudinal de los estudiantes a través de los seis ejes del modelo educativo: “responsabilidad social, flexibilidad, innovación, internacionalización, educación centrada en el aprendizaje y educación basada en competencias” (UADY, MEFI, 2010 p.26).

De estos ejes, la internacionalización es posible alcanzarla mediante acciones como la movilidad estudiantil, la dimensión internacional en los planes y programas de estudios, integrando asignaturas o proyectos que van más allá de las asignaturas de la carrera o el posgrado promoviendo que los alumnos tengan “actividades no curriculares para estudiantes internacionales, y la promoción del aprendizaje de un segundo idioma” (p. 36).

Esta idea se considera en una formación que promueva una movilidad estudiantil, permita el conocimiento de una sociedad y ahonde en los valores que aprueben una apertura a las demás culturas del mundo.

A través del Programa Institucional de Movilidad Estudiantil de la UADY, los alumnos desarrollan una formación integral y humanista, al convivir con personas de diferente origen, cultura, costumbres, y conocimientos académicos. Los estudiantes tienen acceso a entornos multiculturales que les permiten desarrollar un pensamiento crítico global, adquirir competencias comunicativas en otras lenguas, al mismo tiempo que aprenden a valorar y respetar la diversidad y multiculturalidad.

En concordancia con los lineamientos del MEFI, los alumnos pueden realizar la movilidad interna y externa, contando siempre con la autorización de la autoridad académica correspondiente. En el caso de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, el porcentaje máximo de créditos que puede cursar el estudiantado fuera de la Universidad es del 50 por ciento (UADY, 2022).

Es importante tener en cuenta que de acuerdo con Fresan-Orozco (2009):

La movilidad es una estrategia formativa cuyo objetivo rebasa el ámbito estrictamente académico y se refiere principalmente a la formación integral. Es deseable que la experiencia sea enriquecedora en muy diversos ámbitos, particularmente para quienes se alejaron de sus hogares a otros estados de la República o al extranjero, porque además de los desafíos que representa su incorporación a un entorno universitario diferente, con una cultura distinta y otros modelos de enseñanza–aprendizaje, se agregan los de hacerse cargo de sí mismo como individuo, tanto en lo que se refiere a su cuidado personal, como a la cautela en el uso de recursos económicos y a la necesidad de convivir con otros fuera del ámbito universitario. (parr. 35)

De acuerdo con el texto anterior, la movilidad es un excelente medio para fortalecer la formación integral del estudiantado, pues no solo representa salir de la comodidad de su medio conocido, sino enfrentarse a situaciones que le permitan aprender a valerse por sí mismo y ser responsable de su desarrollo como individuo, como estudiante y como representante de su cultura o de su país de origen. En este orden de ideas, se fortalece lo mencionado sobre la UADY y la formación integral, ya que el salir de su lugar de origen, viene a fortalecer las habilidades de desarrollo físico, emocional, cognitivo, social y actitudinal.

Figura 2.

Alumnas originarias de China en una actividad académica de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés en la asignatura Cultura de los países de habla inglesa, realizando la presentación del país Hong Kong. Archivo personal del autor.



El desarrollo integral del estudiante de la LEII

La licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés es un programa educativo de la Facultad de Educación que responde a la misión indicada en la página electrónica de la propia institución, la cual es “formar y actualizar con calidad a profesionales e investigadores del campo de la educación y lenguas que incidirán en el nivel medio superior y superior” (UADY, 2022), que se imparte desde el año 2005, con amplias perspectivas de ingreso al mercado de trabajo.

El programa de la LEII está clasificado como un programa de calidad ya que en el año 2011 fue sometido a una evaluación por el Comité para la Evaluación de la Educación (CIEES), recibiendo una calificación que lo posicionó en el nivel 1, el más alto que establece dicha institución. Con el fin de adaptar el plan de estudios al entonces nuevo modelo educativo MEFI, el plan de estudios tuvo una importante modificación en el año 2016.

Los programas de la UADY están basados en el impulso de la formación integral, a través del desarrollo de competencias. Una de las competencias genéricas, que todos los egresados de programas de licenciatura de la UADY deben alcanzar, es que los estudiantes puedan comunicarse en inglés y en español de forma adecuada para la interacción (UADY, 2010). En la LEII, esta habilidad se supera, puesto que una de las competencias de egreso de este programa, es el que los estudiantes alcancen el nivel C1 del idioma inglés de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo. Para que los egresados alcancen el nivel declarado en el programa de estudios de la LEII, las clases se imparten en inglés, lo que implica una preparación tanto del material como del léxico que se emplea en cada asignatura.

En virtud de que la gran mayoría de las asignaturas de la LEII se imparten en inglés, los alumnos extranjeros, en el caso particular de los sujetos de esta investigación, comentaron que durante esta estancia de movilidad tuvieron la oportunidad de estudiar y practicar tanto el idioma inglés como el idioma español, lo que resultó en beneficio de su desarrollo profesional y personal.

El programa de estudios plantea diferentes opciones de flexibilidad entre las que se destacan la mínima seriación de las asignaturas, así como diferentes materias optativas o libres, lo que permite que los estudiantes de la LEII puedan cursar asignaturas optativas o libres en otros programas de licenciatura de la universidad, o en otras instituciones educativas de educación superior de la República Mexicana, o del extranjero. Asimismo, abre la oportunidad de recibir estudiantes de otras instituciones educativas nacionales o internacionales. En la universidad se considera el programa de movilidad “como la estrategia institucional que permite fortalecer el perfil de egreso, elevar la calidad de la formación académica y la competitividad local, nacional e internacional del estudiante en diferentes espacios educativos” (UADY, 2022).

Retomando las ideas de Frezan-Orozco (2009) respecto de la movilidad y su impacto en la formación integral del estudiante, se indica que es un “proceso nuevo que hay que aprender sobre la marcha. Se rompen muchos paradigmas y se necesita flexibilidad de pensamiento, es una oportunidad que permite crear muchas cosas sobre la marcha” (par. 53).

En resumen, la movilidad estudiantil, desde prácticamente cualquier ángulo que se logre analizar, representará un elemento que puede favorecer la formación integral del estudiante, ya que los participantes desarrollarán aspectos importantes de su autoestima al

fortalecer su independencia y la seguridad en sí mismos, también verán favorecida su capacidad de toma de decisiones a la vez que trabajan con el respeto y la tolerancia tanto en lo académico, como en lo personal y social.

METODOLOGÍA

La metodología para desarrollar esta investigación responde al paradigma cualitativo, ya que es de carácter social respecto a la formación integral de estudiantes en un programa de movilidad y las conclusiones se analizan con base en categorías.

Se utiliza para el abordaje del tema el enfoque exploratorio, ya que se pretende dar una visión general, de tipo aproximativo a la realidad del fenómeno observado, que es la formación integral de alumnos que realizan movilidad. Asimismo, es descriptivo, ya que se especifican las características de dicho fenómeno a partir de la observación de la realidad. La investigación se plantea desde un enfoque teórico-empírico, en tanto que se realiza un trabajo de campo a partir de variables que se definieron en el marco teórico, así como de otros factores que puedan surgir en el proceso mismo de investigación. Por último, es sincrónica, porque hace un corte en el tiempo para el estudio del fenómeno, al considerar los datos correspondientes al año calendario 2019.

Se utilizan fuentes primarias pues los datos fueron obtenidos de las entrevistas realizadas a las alumnas originarias de China. Las técnicas de recolección de datos están basadas en entrevistas semiestructuradas. Se invitó a toda la población objeto de estudio a participar, es decir a todos los alumnos de China estudiando en la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés en la UADY durante el período de estudio.

Los sujetos de estudio fueron tres alumnas que realizaron movilidad con la finalidad de expandir su conocimiento de los idiomas español e inglés durante el período comprendido entre el mes de agosto de 2018 hasta el mes de mayo de 2019. Las alumnas fueron durante dos semestres estudiantes regulares de la Facultad de Educación de la UADY, cursando asignaturas en la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, mismas que por su naturaleza se imparten en el susodicho idioma.

Las entrevistas, previo consentimiento informado fueron grabadas, de las cuales dos fueron en inglés y una en español, a solicitud de las entrevistadas para facilitarles su libre expresión oral. El instrumento utilizado constó de 12 preguntas abiertas, y una vez que se contó con las respuestas de las entrevistadas, se clasificó el material con base en tres categorías de análisis, las cuales fueron motivación, procedimiento de la movilidad y formación integral.

Entre las preguntas que se les plantearon a los estudiantes fueron:

- ¿Qué te llevó a realizar una movilidad estudiantil?
- ¿Por qué medio supiste de los programas de movilidad?
- ¿Cómo fue el proceso para acceder a la movilidad? ¿Tuviste algún apoyo económico por parte de la Universidad? ¿Quién te financió el viaje?
- ¿Qué fue lo más difícil del proceso? ¿Cuánto tiempo requeriste para tramitar la movilidad?
- ¿Cuál fue el principal beneficio de hacer una movilidad? ¿El principal problema?
- ¿Consideras que la movilidad te ha ayudado en tu formación integral?

Figura 3. Alumnas originarias de China en una actividad académica de la

Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés en la asignatura
Cultura de los países de habla inglesa, presentando a Hong Kong



RESULTADOS Y ALCANCES DE INVESTIGACIÓN

La primera variable analizada fue la motivación para participar en un programa de movilidad en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Las tres alumnas entrevistadas mencionaron cinco puntos principales relacionados con la motivación: conocer sobre la cultura, mejorar su competencia en el uso y dominio del español e inglés, estudiar en una universidad con prestigio académico como la UADY, el reconocimiento de los créditos de las asignaturas cursadas durante la estancia académica, y la exención del pago de inscripción debido al convenio que existe entre ambas universidades.

Con referencia al primer punto, las entrevistadas comentaron que el realizar movilidad en la UADY les brindó la oportunidad de conocer más sobre la cultura de México, en particular sobre la cultura Maya, además de que al estar la institución ubicada muy lejos de su lugar de origen, conocieron de cerca las costumbres y tradiciones, así como la forma de vida occidental.

El segundo punto relacionado con la motivación, fue la posibilidad de inscribirse a asignaturas que se imparten tanto en inglés como en español, lo que les permitió fortalecer sus conocimientos sobre ambos idiomas. Las tres alumnas comentaron que consideraban que el español de México era más fácil de comprender que el español que se habla en España, debido a razones como la entonación, la conjugación de los verbos y el uso de los pronombres.

El tercer aspecto vinculado con la motivación, fue el relativo al prestigio académico que tiene la UADY. Sobre este punto, las entrevistadas comentaron haber quedado muy satisfechas de los cursos que tomaron durante su estancia de movilidad. Las tres estudiantes se expresaron de forma positiva sobre los contenidos y la clara definición de las competencias disciplinares de cada una de las asignaturas, así como con la forma en la que los maestros las impartieron. Cabe mencionar que las entrevistadas comentaron que estudiantes de la Universidad de Sun Yat-Sen que han venido en ocasiones anteriores, les habían dado muy buenas referencias en cuanto a la forma de enseñar de los profesores, así como sobre el apoyo recibido por parte de las autoridades.

Los dos últimos aspectos relacionados con la motivación, fueron el reconocimiento de los créditos obtenidos por parte de la Universidad de Sun Yat-Sen y el hecho de no tener que

pagar inscripción ni colegiatura durante sus estudios en la UADY. Sobre este último punto, las entrevistadas expresaron que debido a que su participación en el programa fue por iniciativa propia, los gastos erogados durante su estancia estuvieron a cargo de sus padres. Las estudiantes comentaron que a pesar del esfuerzo económico que significó para sus familias, se sentían satisfechas de haber participado en el programa porque les brindó la oportunidad de un crecimiento tanto personal como profesional en sus respectivas áreas de estudio. En el caso particular de esta investigación, una alumna estudiaba traducción y las otras dos estudiaban español como lengua extranjera en su universidad de origen.

La segunda categoría de análisis, correspondiente a la segunda pregunta de la entrevista, tuvo como objetivo conocer el procedimiento para realizar la movilidad, de lo que se destaca que, en China, este se resume en realizar trámites administrativos y el cumplimiento de todos los requisitos solicitados para poder participar en el programa de movilidad académica en la UADY, como por ejemplo tener un dominio del español a nivel conversacional. Las alumnas comentaron que por lo general las estancias académicas en la UADY duran un año escolar completo, por lo que su permanencia en Mérida abarcó de agosto de 2018 a mayo 2019.

La tercera categoría de análisis y columna central de este trabajo fue la formación integral. Todas las alumnas participantes en la presente investigación manifestaron que su interés era conocer un lugar lo más distante de su país de origen y saber cómo es la relación con los nacionales y con los extranjeros. Buscaban por sobre todos sus objetivos lograr o facilitar la comunicación y la socialización, factores que son parte de la formación integral, para lo cual realizaron el trabajo de cubrir los requisitos tanto de su universidad como los de la UADY, que en este caso era la unidad receptora. Las estudiantes expresaron que los profesores de la Universidad China promueven la movilidad a la UADY y se encargan de verificar en internet el reconocimiento de los estudios y la calidad de los programas que esta institución educativa ofrece.

Las alumnas entrevistadas consideraron que el desarrollo de su formación integral fue muy positivo por la cordialidad tanto de los estudiantes como de las autoridades de la UADY, lo que facilitó su integración con alumnos tanto de la Licenciatura en Educación como de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés e incluso de otras Facultades. También tuvieron la oportunidad de participar en actividades extracurriculares como actividades deportivas y culturales, lo que representó un desarrollo personal, interpersonal y social.

Durante su estancia de movilidad, las estudiantes vieron fortalecidas sus dimensiones físicas, emocionales, cognitivas, sociales, y valorales-actitudinales, ya que tuvieron la oportunidad de desarrollar amistades con personas cuyo idioma nativo es el español, así como conocer las costumbres y tradiciones culturales de la comunidad. Cabe destacar que las entrevistadas consideraron positivo para su desarrollo personal el conocer los rasgos y las características de un país muy diferente al propio. Percibieron las ventajas de convivir con una cultura completamente diferente y la posibilidad de visitar un lugar muy lejano, además de poder entablar amistades con alumnos no solo de México, sino de otros países que al igual que ellas, estaban participando en un programa de intercambio académico.

Figura 4. Alumnas originarias de China en una actividad académica de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés en la asignatura Cultura de los países de habla inglesa, presentando a Hong Kong. Archivo personal del autor



CONCLUSIONES

La formación de todo profesional no implica solamente los conocimientos académicos adquiridos durante sus estudios, sino que también involucra el desarrollo de una formación integral, es decir; un desarrollo armónico y equilibrado de diversos aspectos del individuo como el físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual (UADY, 2022) los cuales son la base de la formación integral.

La labor de la universidad, del alumno y del profesor, es lograr que el estudiante tenga las herramientas para integrarse a la sociedad mediante el fomento de una mejora en sus habilidades personales, de convivencia, el incremento de su cultura general, entre otros. Es por esto, que es indispensable vincular a la universidad con las demandas del campo laboral o del perfil de egreso de cada uno de los programas que se imparten en la misma. Este vínculo entre la universidad y el mercado de trabajo se logra con la formación integral.

Probablemente la conclusión más relevante de las entrevistas, fue el valor que las estudiantes participantes le dieron a la movilidad estudiantil. Es importante hacer énfasis en que la vivencia de la movilidad tuvo un impacto en la formación integral de las participantes en cuanto a su resiliencia para adaptarse a un ambiente completamente distinto, las adecuaciones en cuanto al idioma y a las decisiones sobre sus cursos y asignaturas, los acuerdos tomados que influyeron en su desarrollo personal y el interés de trabajar en equipo con alumnos mexicanos que cursaban la LEII.

Fue contundente ver cómo las estudiantes entrevistadas siempre afirmaron que la participación en un programa de intercambio académico representó una influencia importante en su formación integral, demostrado a través de la autonomía que desarrollaron, su crecimiento académico y personal, así como en la ampliación de sus intereses para superarse en su formación e incluso, en su inserción en el mercado laboral al regresar a su país de origen. En todo momento manifestaron satisfacción con la convivencia con otras culturas tan diferentes a la propia y su adaptabilidad a los nuevos compañeros y amigos. Si bien las participantes manifestaron algunas dudas respecto de los trámites a formalizar para la revalidación de sus estudios, el realizar una movilidad tuvo un importante impacto en el aspecto personal, interpersonal y social.

Ha sido interesante y enriquecedor conocer las expectativas y experiencias de los estudiantes que realizan movilidad interna o externa para conocer si la institución ofrece las

facilidades tanto para recibir estudiantes como para proporcionarla a sus alumnos, así como saber si los profesores son los idóneos, es decir, si cuentan con las competencias para integrar estudiantes de otras universidades en los cursos que imparten.

REFERENCIAS

- Fresán-Orozco, M. (2009). Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos. *Revista de la educación superior*, 38(151), 141-160. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000300008&lng=es&tlng=es.
- Gullotti, M. Vermont, M. (2020) La movilidad estudiantil como herramienta para promover la formación integral. *Lenguas en Contexto*, 11, 38-49.
- Martínez, M. (2011). *Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral*, Polis: <http://journals.openedition.org/polis/1802>
- Orozco, L. (2008) La formación integral. Mito o realidad. *Revista Universitas*, 10. DOI <https://doi.org/10.17163/uni.n10.2008.07> Disponible en <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/811>
- Robles Bárcena, M., Rubio, S., Celis, M., Angulo Borja, O., Bonaparte Madrigal, M., Dosal, R., Macedo de la Concha, L., Mercado, J., Ríos Condado, T., Servín García, R., y Zepeda Tena, C. (s.f.) *Plan a diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. UNAM. http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_12.pdf
- Ruiz, L. (2011). Formación Integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista de la Universidad de Sonora*, (1), 11-13. convivejoven.semsys.itesi.edu.mx
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) (2010). *Modelo Educativo de Formación Integral para Estudiantes*. https://www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_estudiantes.pdf
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) (2021). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. Modificación aprobada por el H. Consejo Universitario en sesión extraordinaria efectuada el 19 de marzo de 2021. https://portalinsitucional.blob.core.windows.net/cms/principal/documentos/Documento_MEFI2021.pdf?sv=2017-11-09&sr=b&se=2021-12-17T21:41:01Z&sp=r&spr=https&sig=DCjlsDkC%2F7khB0ivoRFBG7yi%2F7Y9KawKiECd6vnLiNM%3D
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) (2022). *Facultad de Educación, Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés*. <https://www.educacion.uady.mx/index.php?seccion=programas&enlace=leii>
- Villegas-Villegas, F., Alderrama Hidalgo, C., Suárez Maya, W. (1999). Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. *Utopías y Práxis Latinoamericana*, 24(4), 75-88. <https://www.redalyc.org/journal/279/27961579007/27961579007.pdf>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Transformación de la práctica pedagógica, mediada por la experiencia vivida en el territorio

Transformation of the pedagogical practice, mediated by the experience lived in the territory

María Helena Ramírez Cabanzo¹, Mathusalam Pantevis Suarez²

1 Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia (mramirez75@areandina.edu.co), 2 Universidad Surcolombiana, Colombia (mathusalam.pantevis@usco.edu.co)

Cómo citar este artículo:

Ramírez Cabanzo, M. H. y Pantevis Suárez, M. (2022). Transformación de la práctica pedagógica, mediada por la experiencia vivida en el territorio. *Educación y Ciencia*, 11(58), 87-103.

Recibido el 2 de junio de 2022; aceptado el 5 de diciembre de 2022; publicado el 31 de diciembre de 2022

Resumen

Este artículo se deriva como producto investigativo 5 ; se ubica en la comunidad indígena Embera Katíos de Frontino-Antioquía-Colombia. Tiene por objetivo la identificación de los siguientes elementos: la transformación de la práctica pedagógica mediada por las Geografías de la Infancia, desde la experiencia de los estudiantes y egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil; la práctica pedagógica, desde múltiples saberes que rondan la comunidad; la re-significación de la existencia como pueblo, a partir de la valoración del conocimiento ancestral; el territorio como parte de los espacios transitados y co-construidos que producen relaciones y saberes desde las experiencias que allí habitan y tributan para fortalecer la identidad de la comunidad; las Geografías de la Infancia como campo teórico, donde el espacio y el paisaje son escenarios de relaciones humanas. Lo anterior abordado desde una metodología cualitativa y un enfoque etnográfico que permitan describir y analizar costumbres, prácticas, trayectos, contextos, sujetos y prácticas de los actores, en este caso, docentes de la comunidad Embera Katíos; como apuesta para reconocer la identidad de este pueblo como educación propia apoyada por la declaración de autodeterminación de los pueblos originarios.

Palabras claves: Geografías de la infancia; territorio; interculturalidad; saberes ancestrales; experiencia vivida

⁵ Este artículo hace parte del proyecto Transformación del quehacer pedagógico mediado por las geografías de la infancia: la experiencia de estudiantes y egresados Embera katíos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil del Areandina. Apuesta investigativa de la Fundación Universitaria del Área Andina, de la Facultad de Educación, orientado por la investigadora María Helena Ramírez Cabanzo y Lorena Cardona Alarcón. Con la población de la Comunidad Embera Katíos de Frontino Antioquía, estudiantes y egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, con quienes se abordan temas centradas en contexto para estudiar a la primera infancia desde diálogo de saberes que fortalece la interculturalidad.

Abstract

This article is derived as a research product [1]; they are located in the teachings of the Embera Katíos indigenous community of Frontino-Antioquia-Colombia. Its objective is to identify the following elements: the forms of pedagogical work mediated by the Childhood Geographies, based on the experience of students and graduates of the Bachelor's Degree in Child Pedagogy; Recognize the pedagogical practice from multiple knowledge that surrounds the community; the re-signification of existence as a people based on the valuation of ancestral knowledge; the territory as part of the transited and co-constructed spaces that produce relationships and knowledge from experiences who live there and pay taxes to strengthen the identity of the community; the Geographies of Childhood, as a theoretical field, where space and landscape, are scenarios of human relations. From a qualitative methodology and an ethnographic approach that allow to describe and analyze, practices, journeys, contexts, subjects and practices of the actors, in this case teachers from the Embera Katíos community can be read the paths, contexts, subjects and practices that support the pedagogical work of the teacher of the community in training; demonstrating the recognition of the identity of this people as their own education supported by the declaration of self-determination of native communities.

Keywords: Geographies of childhood; territory; interculturality; ancestral knowledge; Lived experience

INTRODUCCIÓN

A partir de la investigación Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en comunidades originarias de América Latina, una perspectiva intercultural llevada a cabo durante 2017 y 2018; se abordaron diversas tramas que exigen miradas más humanas para reconocer el tejido geográfico y humano sobre la transformación del quehacer pedagógico desde la experiencia de estudiantes y egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina; algunas de las conclusiones y, como ruta de esta reflexión desde el diálogo de saberes en el contexto de la comunidad, se relacionan con ubicar al lector en los siguientes apartados: primero, reconocer el contexto donde se ubica la comunidad, los lugares recorridos que son propios y la construcción de saberes entre ellos, también se habla de las comunidad Embera Katíos, las cuales con gran riqueza cultural y diversidad de expresiones, mencionan las relaciones que tienen con el territorio. Este, como lugar de vida y de encuentro en sus trayectorias, estrecha emociones dadas por la experiencia de transitarlo; segundo, aborda el concepto de comunidad, tejido creado por la cosmovisión de múltiples relaciones con los otros y con el medio, para comprender el mundo de su ancestralidad; tercero, la experiencia y variedad de significados al acontecer diario con todos los integrantes para configurar mundo y comunidad en relación con el contexto; cuarto, saberes ancestrales transmitidos de generación en generación con los integrantes de la comunidad para dotar a cada uno de los aprendizajes que se perpetúan y fortalecer identidad e interculturalidad; quinto, práctica pedagógica, el conjunto de aprendizajes validados por la experiencia cotidiana de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, comprendida como una acción consciente, con sentido propio, reflexionada desde la intención de ser docente en una comunidad indígena, con la participación de todos los integrantes y su trascendencia en el plano educativo dentro de la comunidad.

Finalmente, algunas conclusiones; en ellas, hay un acercamiento a la comunidad Embera Katíos, la experiencia de estudiar su cultura y poder reconocerlos desde los contextos con sus saberes cotidianos; desde diálogos abiertos para visibilizar formas de concebir y representar su mundo, no individual sino colectivo; retoma el sentido de cuidado y formación para narrar la vida, los saberes en contextos que trascienden en la comunidad, la travesía de lugares con saberes propios y esenciales en la formación de los sujetos y la transformación del quehacer del docente indígena en una comunidad originaria.

El contexto

Colombia, considerado país multicultural y reconocido por la Constitución Política de 1991; en su artículo 7 señala, “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” razón de ello, las comunidades indígenas se han establecido a través de los resguardos; organización política defendida por el gobierno indígena con un sistema normativo propio, así como estructura política, económica y social. A ello se suma que existen más de 60 grupos indígenas a lo largo del territorio nacional, un grupo de ellos son los Embera Katíos ubicados en varios departamentos de Colombia; para este estudio se ubican en Frontino Antioquia.

En Colombia, la organización territorial tiene varias denominaciones, de forma escalonada por tamaño y por organización política, densidad de población y presupuesto para atender sus requerimientos; estas son: país, departamento, municipio, vereda, corregimiento; en general se divide como zona urbana y zona rural. Frontino es un municipio de Colombia, ubicado al noroeste del departamento de Antioquia, limita al occidente con Murindó, al oriente con el municipio de Cañasgordas, al norte limita con los municipios de Dabeiba y Uramita, al Sur con Urrao y Abriaquí; con una extensión tan amplia que abarca 1.263 km², y corresponde al casco urbano 1,55 km² y 1.261,45 Km² a la zona rural; esto lo convierte en uno de los 16 municipios con mayor extensión en Colombia (...). El territorio, en zona urbana, conformado por 13 barrios; el área rural tiene 3 sectores o corregimientos y 53 veredas, corregimiento Cabecera Municipal con 28 veredas, la Blanquita con 11 veredas y Nutibara con 13 veredas, según informe del Grupo de Investigación: Conocimiento, Manejo y Conservación de los Ecosistemas del Chocó Biogeográfico (Ramírez y Cardona, 2018. p. 4).

La comunidad Embera Katíos

La comunidad Embera Katíos se encuentra al noroccidente del departamento de Antioquia, próximos a Frontino y de los corregimientos⁶ de Uramita, Cañasgordas, Ubriaquí y Dabeiba, y otras veredas⁷ alejadas como Aguas Claras, Abriaquí, Julio Chiquito, Amparradó, Genaturado, Elano, Cañaverales, Murri y Blanquita entre otros, rodeado por ríos que surcan el territorio en las proximidades del Parque Natural las Orquídeas, zona que habita la comunidad Embera Katíos, población objeto de la investigación.

⁶ Distribución territorial que subdivide las zonas rurales en Colombia.

⁷ Subdivisiones que tienen las zonas rurales, delimitadas por caminos de herradura desde la conformación del territorio propio del municipio.

enseñanza y formación, en especial cuando desarrollan prácticas pedagógicas con los niños y niñas Embera Katíos y sus familias, así como con integrantes mayores de la comunidad. Es la combinación de sujetos y contextos que se fusionan para recorrer, vivir y apegarse al territorio, en especial cuando se dirigen a Frontino, el lugar de estudio. Cada 20 días se trasladan desde diversas zonas rurales y alejadas tanto del pueblo como del municipio para estudiar la Licenciatura. Ellos, en conjunto con otros indígenas docentes, van atravesando la cordillera y los ríos; estos se convierten en medios para desplazarse y comunicarse entre veredas, corregimientos, comunidades y resguardos, son fuente de vida y sobrevivencia para todos; los llaman caminos de agua, en donde encuentran alimentos como el pescado, el cual es base de su alimentación. La zona antes enunciada corresponde a una extensión amplia, es una zona de reserva natural, el parque de las Orquídeas al occidente del departamento de Antioquía. Durante el recorrido por el contexto, varios integrantes de la comunidad transitan y viven la experiencia como pueblo que fortalece relaciones entre las familias, la colectividad, la naturaleza y los sujetos, “esta realidad de lo vivido, sentido, transitado, y comunicado tejen nuevas relaciones intersubjetivas” Arfuch (2007). En ese viajar se fortalecen vínculos entre sujetos, comunidad y espacios andados como las montañas y los ríos; conforman una relación indisoluble que dura toda la vida; en ella transitan los estudiantes para llegar a Frontino, lugar de encuentro académico. Con ellos avanzan hijos y familias, esto posibilita participar de todo lo que acontece; “es la dependencia humana con el medio”, afirma Arfuch (2007). Son varios los elementos encontrados en el camino, desde los naturales, culturales, sociales atravesadas por la plática y el consenso que facilitan construir una vida centrada en el diálogo permanente sin desconocer los aprendizajes entre sujetos y espacio, al respecto Moreira-Lopes (2021) afirma que:

Si la historia humana produce un espacio geográfico, los paisajes, los territorios, los lugares son los que hacen posible los propios procesos humanos. Las nuevas generaciones al nacer encuentran una historia de la humanidad a partir de los espacios construidos en la superficie terrestre, están entre los primeros procesos de mediación.

Es proponer una relación directa entre espacio y tiempo, en donde se entremezclan diversas relaciones intergeneracionales que transforman el espacio y se redescubren en cada trayecto de forma nueva y diferente; “no tengo con quién dejar mis hijos, ellos siempre van conmigo, durante el camino les canto las historias de mis ancestros, de los abuelos, en lengua eyabida” (palabras de Orlinda Bailarín, integrante de la comunidad).

Con respecto a los trayectos recorridos, cada niño produce un redescubrimiento de nuevas formas de comprender el espacio, el territorio, la naturaleza y el paisaje; se elabora un conocimiento del espacio que conduce a fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia, desde lo que encuentran y las realidades que viven; “Cada vez que venimos a estudiar llegamos con otras ideas para desarrollar en la práctica pedagógica, así encontramos la importancia del territorio para la comunidad y para mantenerla unida. Somos una familia grande y fuerte” (palabras de Orlinda Bailarín, integrante de la comunidad).

La relación con el espacio transitado queda en la memoria para pensar sobre este y la experiencia vivida interpretándolos como lugar de encanto por lo vivido y lo aprendido desde los recorridos por el territorio. El espacio se demarca a través de saberes que se conversan al interior de la comunidad con los mayores; entre todos hay una amalgama para la

construcción social, cultural y geográfica desde lo humano. (Reflexión de los investigadores a partir de trabajo de campo)

Por lo anterior, al preguntar a un niño sobre qué veía en el recorrido; la respuesta se centró en mencionar:

“siempre veo montañas, tan grandes que parecen bajar del cielo, ellas caminan con nosotros, nos acompañan y nos cuidan” (palabras de un niño, integrante de la comunidad)

“Veó mucha agua, son los ríos que caminamos y nadamos y jugamos, sin ellos no sé qué haríamos” (palabras de un niño, integrante de la comunidad)

De regreso al resguardo, ya en la comunidad, cada uno retoma actividades cotidianas. La vida gira alrededor de la tierra para cultivar y la vivienda. Por otro lado, el tambo es circular, construido en madera sobre pilotes a nivel del suelo, dentro hay esteras que ellos tejen con fibras vegetales y hojas de palma. Todos los tambos tienen una escalera de acceso al interior, no hay divisiones, son espacios abiertos y sobre la base construyen un fogón en el centro; alrededor del fuego se sientan a conversar y realizar todas las actividades como cocinar, rituales, la cestería, tejer con chaquiras adornos, collares y la ropa; ellos mismos construyen sus objetos con los materiales que ofrece el contexto.

Los tambos se encuentran dos o tres, no muy cerca, próximos al río, sirven para recorrerlos y jugar; está muy cerca de todo, de la naturaleza, de los tambos, hay pocas cosas dentro del Tambo, hay repisas, cortezas de árbol, productos para la cosecha, palmas para descansar. (palabras de Yuly Bailarín integrante de la comunidad).

Algunos utilizan ollas de aluminio que compran en Frontino, cuando vamos a estudiar, también compran recipientes plásticos, compran la tela paruma para hacer la falda; compran las chaquiras para hacer collares que luego venden en Frontino, Dabeiba y en Cañasgordas; allí algunos comerciantes se los compran. (palabras de Ligia Siningui, integrante de la comunidad).

Su cotidianidad está circulando alrededor de formas de asegurar la protección e integridad étnica, cultural, social y económica dentro de las comunidades que están en dichos territorios. Como forma de mantenerse dentro del asentamiento territorial que tiene comunidad, han dividido su territorio en tres lugares;

Los territorios perdidos, donde están las grandes montañas; los cementerios, donde reposan los restos de los abuelos, de los ancestros; y los lagos, los ríos y las lagunas; siempre mantenemos la conexión con la tierra que los abastece, no solamente la comida sino abastece la vida. (palabras de Orlinda Bailarín, integrante de la comunidad)

Otros son los sitios prohibidos, lugar donde no se debe realizar la caza, tampoco hacer desmonte ni derribar arboles grandes, ya que son los primeros lugares habitados por los ancestros. A estos lugares, únicamente van los adultos mayores y los abuelos en compañía de las mujeres; hay conversaciones que comentan a los hijos, centrados en estos como lugares sagrados (Reflexión de los investigadores a partir de trabajo de campo y conversación con integrantes de la comunidad).

Otros lugares, corresponden a los bosques encantados; el río es uno de ellos, todos son lugares que reconoce la cultura indígena. De acuerdo algunas afirmaciones de los integrantes de la comunidad, en medio de ellos viven seres espirituales y esos lugares permiten la purificación y la limpieza; cultivan plantas medicinales para mantener prácticas médicas y de cuidado ancestrales para fortalecer la salud propia, la educación propia y la

relación con el medio ambiente. Estos métodos son especialmente utilizados por los mayores o por los abuelos, quienes preparan a los integrantes de la comunidad; los encargados de seleccionar a líderes que continúan los procesos de cuidado de la tierra y liderazgo en el resguardo y en la comunidad; ellos seleccionan a quienes tienen relaciones armónicas con el espacio y con el territorio, pues se requiere conocerlo y vivir en él. (Reflexión de los investigadores que conversan con Orlinda Bailarín, Francly Bailarín, integrantes de la comunidad).

El conjunto del territorio corresponde al territorio comunal, allí se desarrollan las actividades agrícolas y las festividades;

“los territorios cercanos como los ríos donde pescamos y también se recolectan las frutas; otros son los lugres de sanación, a ellos solo van los mayores y los Jaibanas, ellos saben lo que hacen” (palabras de Víctor Bailarín Carupia, integrante de la comunidad).

El territorio para ellos, es un amplio repositorio de relaciones sociales que han generado, lo transfieren en su oralidad, un cordón umbilical con el espacio, y Arfuch (2007) comenta que son “una trama de interacciones” (p. 57); A partir de la conversación con los integrantes de la comunidad y la relación con el agua y el campo, se entiende que los cultivos fortalecen formas de ser, sentir y estar; esto posibilita estar cohesionados para compartir identidad desde la tradición oral, reconociendo los saberes locales y retomando saberes propios de las realidades vividas en los diversos espacio. Esto, sumado con los saberes contruidos con la comunidad, permite afirmar que esos saberes tienen una historia y un espacio geográfico propio; es una simbiosis que fortalece “el sentido de identidad desde la capacidad de hacer, saber, y vivir en relación con los otros” (Arfuch, 2002, p. 38).

En el resguardo, la autoridad la ejerce el jefe mayor, para ello se forma desde pequeño y, aunque no nace siendo Jaibana, asume el rol de liderazgo y conecta la comunidad con los libres (hombres occidentales). Ahora, en la familia la autoridad se ejerce por línea materna, se conforman generaciones entre abuelos, padres, nietos y primos. Igualmente, se organizan para el trabajo; el hombre asume la caza y la mujer las actividades de la huerta, el tambo y la crianza de los hijos; la mujer tiene la responsabilidad de la transferencia de la cultura desde ancestros en cada hogar para perpetuarlo (Palabras de docente de la comunidad, líder y representante del resguardo ante el Consejo Indígena Territorial).

La comunidad

Para entrar en el concepto de Comunidad, se debe referir primero la comunalidad que, según Medina et al. (2011), está unida a la cosmovisión del pueblo originario que se entiende como espacio, materialidad de expresiones, concepciones del mundo para sí, formas de percibir la realidad que se representan en las relaciones con los otros, y contribuye al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios para la constitución de sujetos que buscan favorecer la capacidad auto-gestiva del diálogo intercomunitario, para promover acciones y constituir procesos de e identidad.

Dicho concepto atraviesa esta reflexión; los integrantes Embera Katíos pertenecen a la comunidad, se apoya en el concepto de comunalidad desde la constitución de la comunidad como un entre nos, Medina, et al. (2011) invita a revisar la importancia de este concepto cuando menciona algunas ideas centrales:

La comunidad es un espacio, un dispositivo de pertenencia; en este se recrean las prácticas sociales que les dan sentido como sociedad y organización política y que los convoca a un ejercicio constante de reciprocidad, en el margen de la relación con “otros”, en el reconocimiento de que la diversidad es necesaria. (p. 150)

La comunidad es el espacio humano que fortalece procesos ancestrales, tradiciones y mantiene la memoria de los mayores, en donde se reconstituyen procesos intersubjetivos con todos los miembros, donde las experiencias de los adultos en compañía con los niños configuran vínculos dentro de las comunidades, las cuales dan pertenencia e identidad y fortalece el tejido social y comunitario.

Por otro lado, se entiende como un espacio habitado y relacionado con la comunidad, que corresponde a mantener principios de respeto a sus creencias, forma de prevalecer la cosmovisión construida en colectivo desde momentos ancestrales para la unidad de los integrantes. González, et al. (2016) plantean que el cuidado en las comunidades originarias: [...] está asentado en la estructura intercultural de las mismas comunidades, así como en el mantenimiento de las creencias y costumbres que sustentan el cuidado a todos los integrantes de la misma etnia.

La comunidad tiene la responsabilidad de cuidar a sus integrantes, especialmente a los niños, de posibilitar el cuidado y la protección en los múltiples espacios que atraviesan y que recorren, va desde el cabildo, el tambo, la escuela, la montaña, el río, el resguardo, el municipio; esto visibiliza afectos y sentimiento entre unos y otros que entretejen lazos de confianza facilitados por la experiencia de vivir y convivir, así como de transitar y recorrer comunidad y territorio de la mano de sujetos que viven cada lugar como su casa.

Yo cuido mis hijos tal como lo hizo mis antepasados, eso me enseñó mi abuela y mi mamá. Hay que cuidar para que pueda defenderse, no de los otros sino sobrevivir atravesando el río hasta trece veces para ir al otro resguardo, y ¡cuando el río crece! ¿Cómo va hacer? (palabras de Yuly Bailarín integrante de la comunidad)

En este orden de ideas, las mujeres tienen la responsabilidad de proveer el cuidado de los niños y niñas en sus primeras etapas de vida, articulado con las actividades de la comunidad; ahora bien, en relación con la crianza, se concibe como práctica (Grajales et al., 2012), donde cada una de las acepciones hacen alusión a maneras en que los grupos sociales involucran a los niños en procesos de socialización con la comunidad y estos saberes se mantienen con el tiempo.

La experiencia

Es posible afirmar que la noción de experiencia está mediada por ideas culturales, afectivas y ancestrales propias de las comunidades. Las visitas a Frontino y el conversar con los estudiantes Embera Katíos, conduce a comprender que la experiencia educativa es una noción próxima a la vida en comunidad, aporta a la práctica de un saber, desde las tradiciones. Sin embargo, tener presente que las creencias son fundamentales en el proceso de reconocerse dentro de la comunidad y ser parte de ella, es vía para rescatar la memoria cultural de estos pueblos y resignificar la realidad de otros pueblos donde los niños se deben a la comunidad desde prácticas de formación en la infancia.

Es a partir de estos elementos que se reconoce a la comunidad indígena como la escuela que forma y orienta el cuidado desde las prácticas culturales y tradiciones sostenidas en el tiempo, para mantener las costumbres alrededor del tambo y las actividades agrícolas, como la pesca, el cuidado de animales entre otras. Según Cabello et al. (1992), las experiencias aluden a lo construido culturalmente y no es establecido por otros, sino se dan en la interacción como grupo humano, se configuran alrededor de los niños y contextos, a partir de acciones propias de los grupos familiares; sobresale las madres y abuelas para perpetúan diversas prácticas que dan continuidad a las tradiciones, sentido a las prácticas y objetos culturales que permite erigir principios de identidad, así como al proceso de socialización e integración de los niños al entorno comunitario.

A propósito de estas realidades, los adultos de manera recurrente resignifican formas de identidad; el pueblo originario se construye en comunidad de forma permanente y se respeta por el carácter ancestral que tiene para los integrantes. Cada elemento como el río, el tambo y las tradiciones conducen a hablar de la importancia de la infancia a partir de la existencia de lugares y territorios como soporte de formación para el ser humano y ser cultural. De este modo, los niños al compartir esta realidad con los demás, establecen una relación de identidad horizontal entre ellos y crean una relación vertical con los adultos, según (Moreira-Lopez, 2013).

En este sentido, referirse a la experiencia del cuidado desde el nacimiento hasta los 14 años en comunidades originarias, es reconocer la herencia cultural de la comunidad, cabe aclarar que es hasta que se comienzan a realizar actividades de adulto, e incluso en capacidad de mantener una familia desde las prácticas culturales de los Embera; es mantener la unidad de la comunidad con respecto a otras; es dar lugar de reconocimiento a las relaciones con los mayores y en especial con los abuelos y el Jaibaná; es perpetuar la comunidad a partir de reconocer la identidad de un pueblo.

Por otro parte, el desarrollo de la cultura moviliza la conciencia y el sentido de rescate del sujeto, desde el diálogo que avanza entre el sujeto y la comunidad en medio del encuentro social y simbólico que caracteriza la experiencia vivida; (Ramírez y Cardona, 2018). Así, el mundo se vive como producción de sentido, desde la experiencia emocional que acepta la realidad de la forma como llega. Por ello el ser humano tiene formas que permiten vivir los momentos que deja la experiencia, Pantevis (2020) cita a Vygotsky, y propone; la vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo de los insumos personales y ambientales que se despliegan en las vivencias de los niños, entendida como regulación interna como ser humano sensible.

Es un proceso individual, se configura socialmente en la acción de los sentidos con el contexto y en las relaciones intersubjetivas que quedan en la memoria de la historia familiar y local como forma de concebir el conocimiento no como suma de aprendizaje, sino como una producción de significados sobre las experiencias vividas por todos los que transitan el camino y los lugares en el recorrido hacia Frontino; se apoya en la vivencia de emociones en conjunto por todos; se asume la vivencia como categoría, para comprender la experiencia que viven los niños en la relación con el mundo humano, emocional y el territorio que recorren; ello concede sentido para explorar el mundo desde diversas formas de ser, estar, vivir, sentir y explorar el entorno que le rodea, así como posibilita ser parte de él y de esa manera, también piensan y sienten para el otro, por ello se afirma que la experiencia se vive

desde intenciones ajenas como persona para después ser común para todos, afirma (Pantevis, 2020); es como tejer una red de relaciones con los otros, formas de comunicación, vínculos, afectos; “Todos sabemos lo que necesitamos, en silencio lo sabemos” (palabras de Víctor Bailarín, integrante de la comunidad).

Saberes ancestrales

A partir del encuentro con los integrantes de los Emberas Katíos, se apuesta al reconocimiento como sujetos con variedad de prácticas sociales, ancladas a las comunidades desde prácticas orales que ayudan a sostenerse dentro de la comunidad con un fuerte tejido social; cabe dar la razón en la oralidad como medio que da cuenta de la tradición. Es una posibilidad que se teje con un grupo de la comunidad Embera Katíos, a través de narrativas sobre la vida y su propia historia, para visibilizar las experiencias de cuidado y formación que ayudan a recuperar los discursos de identidad colectiva. Desde esta mirada, el contexto aporta relaciones con el medio; los sujetos se ubican en espacios y tiempos que apoyan la constitución de un nuevo sujeto, expresado por (Pantevis, 2020); Arfuch (2007) lo llama la posibilidad de enunciación del sujeto desde la expresión de nuevos discursos, para posicionarse en el territorio y sentirlo propio, su casa; en la comunidad Embera Katíos, que provee otra comprensión de sujeto en relación con el contexto, fortalece la identidad como sujeto activo y consciente de su comunidad capaz de aportar desde la formación que tienen como vinculantes en la comunidad.

Sin embargo, la propuesta desde Geografías de la Infancia con aportes teóricos y metodológicos, permite mostrarse desde la interdisciplinariedad y el acercamiento a escenarios en la comunidad; allí se fusionan el espacio y el sujeto, incorporando significados desde la cultura, el territorio, las emociones entre otras, que expresan los sujetos que transitan esos parajes; transitan la montaña, el río, llegan al tambo, revisan los cultivos y a los animales que coexisten en los resguardos; es en las relaciones espaciales y sociales que constituyen la diversidad de identidades según la cultura, la etnia, la edad; “Todos nos necesitamos, nosotros y los animalitos, ellos son también hermanos. Cuando regresamos de estudiar contamos lo vivido en el recorrido y lo aprendido en la universidad; todo sirve para crecer como comunidad” (palabras de Víctor Bailarín, integrante de la comunidad).

Por ello, se toman prestados algunos conocimientos esenciales como lugar y territorio para reconfigurar las relaciones de padres e hijos que apoyan el cuidado y la formación de los niños y niñas de la comunidad Embera Katíos.

Estos corresponden a los saberes que se han transmitido desde variadas formas de relación entre los integrantes de la comunidad, son aprendizajes para dotar al sujeto de otros aprendizajes desde las relaciones familiares y con todos. En este sentido, se reconoce el papel protagónico de la madre, cuya función esencial dentro de la organización del resguardo es la formación de los hijos, ellas tienen voz para participar en las diferentes actividades de la vida en comunidad y transmitir los valores y los saberes de generación en generación; es decir, ubicados en la formación de los niños de la comunidad. “Todo lo que sabemos es por las enseñanzas de las abuelas y así por muchos años” (palabras de Víctor Bailarín, integrante de la comunidad).

Desde otras latitudes, se ha entregado la formación de los hijos a instituciones como la escuela, donde prevalecen procesos para dotarlos de lo necesario y adaptarse a las necesidades de los sujetos, la sociedad y el país. Esta afirmación comprende la formación como el proceso que atiende al ideal del hombre a constituir para cada tipo de sociedad, acorde con el ritmo cambiante de la historia; esta concepción involucra al ser humano desde las dimensiones biológica, psicológica, social y cultural general, lo que busca es convertirse en ser integral; para Carvallo (2015) “la formación es un proceso por el que se adquiere la cultura, como la cultura misma, en cuanto patrimonio personal y de comunidad” (p.89). Aquí se establece la relación estrecha entre formación y cultura, por tanto, se infiere que el concepto de formación ha estado ligado al desarrollo individual y social del ser humano en su totalidad.

Otros autores enuncian que la formación está asociada al problema de la calidad de la educación y plantea “La educación tiene como propósito formar hombres de entendimiento, prudentes en sus acciones, piadosos de corazón” (Pérez, 2002, p. 48). Este autor explica la relación entre educación y formación, devela la función de la educación en la formación integral del individuo, pero esta relación es de doble sentido; el objetivo de la educación es la formación, es decir, la educación es la vía, el camino y el proceso que busca como resultado la formación, que aporta al desarrollo de todas las potencialidades del sujeto como persona.

Así y como ya se evidenció, la formación en la comunidad se logra a partir de la interacción con los conocimientos, aprendizajes y habilidades que se adquieren dentro de la comunidad, para formarse como ser espiritual, expone de forma contundente que la formación es lo que queda y perdura; avanza en la humanización de los integrantes de la familias de cada uno en la comunidad, para integrarse y ascender desde de las propias raíces; “así cada familia forma a su propia descendencia” (palabras de Yuly Bailarín, integrante de la comunidad),

La práctica pedagógica

Surge como un concepto polisémico, desde el punto de vista epistemológico, permite un acercamiento teórico que conduce a ver la práctica como la concepción del mundo y de sujeto desde el momento histórico determinado; un ejemplo de ello es como los griegos Aristóteles y Platón expresan la práctica como el arte del argumento político y moral desde la virtud. (Tomar Romero). La palabra práctica viene del griego praxis que significa acción, producción de algo; se puede traducir como el acto de dirige a otra persona desde la relación entre ellas; poder ser visto como la manera de estar en el mundo en relación con el otro, es la “relación misma de dos o más personas, la relación práctica entre personas es praxis y ambas forman parte de la ética” (Dussel, 1994, p. 16). Y retoma que, en la relación entre los otros, está en campo de la praxis, de la creatividad, de la producción y de la transformación de los propios hombres (Dussel, 1994, p. 197).

Poner en práctica un acto requiere de aprendizaje, interiorización, apropiación y voluntad entre otros; va desde la palabra hasta promover habilidades y capacidades en un espacio que puede ser el aula de clase, pero también exige asumir posturas frente a situaciones particulares, es un todo, es poner en acción un conjunto de aprendizajes validados por la experiencia y la práctica para constituir la concepción de sujeto en el mundo transformado por la experiencia.

Esta mirada permite comprender las variadas interpretaciones de práctica que tienen los docentes al hablar de práctica educativa, práctica docente y práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se entiende como una acción, consciente, que tiene sentido propio; que ha sido reflexionada desde la intención y los resultados según la participación de los sujetos y su influencia en el plano educativo; que permite sugerir cambios para todos los aspectos y sujetos involucrados en el proceso. (Pérez, 2002) propone modelos explicativos de las prácticas docentes y reconoce a la práctica docente como actividad técnica; en donde se caracteriza la forma de actuar y de pensar la enseñanza en los años 40, explicó cómo la vida del aula se centra en relaciones de actuación docente y rendimiento de los estudiantes.

También aporta ideas sobre la práctica docente como comprensión de significados; de cómo interviene el docente en buscar estrategias cognitivas para advertir cómo orientar el aprendizaje del estudiante (Pérez, 2002); como espacio de intercambio sociocultural, donde docente y estudiante son activos e interactúan en el escenario de clase e influyen mutuamente en los comportamientos y la construcción de significados dentro y fuera del ambiente de aula.

Por otro lado, se habla de las dimensiones de la práctica docente (Fierro, 1999) donde se encuentran las dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y axiológica; en donde el docente en sus relaciones con los otros y con los estudiantes pone de manifiesto ideales y proyectos personales, así como su propia historia personal, profesional, cotidiana, laboral; enmarcados en una escuela con particularidades institucionales de gestión y administración que determinan la dinámica de la misma y cada docente como agente educativo y social lo reconfigura. A este conjunto se le suma el proceso de enseñanza que se orienta para ser el guía de interacción entre los estudiantes y el saber.

Para concluir; la práctica docente tiene un carácter social y participativo donde intervienen multiplicidad de procesos que constituyen una red de sentidos, relaciones, significados que van desde la individualidad de cada docente, cada estudiante y cada espacio de la escuela.

Es importante detenerse en la práctica pedagógica, en términos de Gaitán (2005), como práctica de saber desde dónde pueden producirse diversas reflexiones desde los objetos y las relaciones que coinciden dentro del proceso de enseñanza, denotándolo como algo cambiante, histórico y propio de cada contexto, así como buscando vincularse en el arte de enseñar y desarrollar procesos de formación que lo encaminan a reconocerse como docentes.

Así, las prácticas en la comunidad Embera Katíos, se pueden concebir como acciones/comportamientos intencionados y regulados por la comunidad y los líderes de los resguardos, efectivamente, los adultos encargados de velar por niños y niñas son acciones que garantizan la supervivencia de estos para favorecer su crecimiento y desarrollo, así como para facilitar su aprendizaje; “que permiten al niño reconocer e interpretar el entorno que lo rodea” (Fierro, 1999).

Por otro lado, en la actualidad se enfrentan las culturas a un recelo por la manera en que realizan sus prácticas de formar al sujeto, ya que la modernización está llegando hacia ellos y sus conceptos ancestrales se han ido afectando, perdiendo su credibilidad. Un ejemplo encontrado en el trabajo investigativo realizado por María Cristina Tenorio (2007) de la Universidad del Valle, es que cuando expone el caso de una comunidad Afro de nuestro país:

las creencias y prácticas relativas al cuidado del niño/a, y por su escaso apoyo a la escolaridad de los hijos/as. Se tiene además el preconcepción de que todas las 'familias negras' son similares, y que su formación es la misma; abundan los prejuicios sobre el manejo de la formación en estas comunidades.

En dichas prácticas, una de las preocupaciones es la conservación de las tradiciones culturales, que les permiten enriquecer su identidad a partir de la oralidad vivida por medio de mitos, relatos, cuentos, sueños para que niños y niñas sientan su corazón, vivan diversas experiencias como un aspecto fundamental. Los Embera Katíos, representan el universo como los fenómenos de la naturaleza y la vida, pues para ellos:

Todos los seres existen y están dotados de sensaciones como las plantas, los animales, los ríos, los seres vivos que se encuentran en continuo movimiento, generando cambio y vida, todos deben aprender primero a vivir y convivir con sus pares y su entorno, trascendiendo sus saberes de generación en generación. Y todas las creencias se refieren a las explicaciones que los padres, dan a sus hijos para proteger la integridad de cada uno, el vínculo directo con prácticas culturales propias del resguardo (palabras de Francy Bailarín, integrante de la comunidad y estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil del Areandina).

En este sentido, la mirada occidental devela cómo todo niño o niña que nace debe ser educado en este contexto para que pueda desarrollar su pensamiento y, con esta lógica, los Emberas Katíos llevan mucho tiempo de práctica. Desde contextos sociales y de comunidad fundamentada en el respeto y la escucha de los mayores, quienes son considerados los transmisores de saberes, hasta mitos y relatos; son libros abiertos, como eje principal de su identidad cultural.

Así, se comprende la familia como formadora y fuente principal de conocimiento y educación en todas las etapas de la vida; para los Embera Katíos, es el pilar de preservación de la cultura y de la identidad de un pueblo. Esta educación es esencial para un crecimiento integral como indígena, especialmente en sus primeros años, ya que están con las familias hasta los 6 años, antes de asistir a espacios de formación dentro de la comunidad.

Para los Embera, la formación es un acto de diálogo desde la palabra, pero también desde una acción observadora por parte del niño y la niña, quienes aprenden hacer las diferentes actividades gracias a la observación que realizan de las actividades que ejecutan sus padres. Cabe resaltar que la responsabilidad está centrada en la mujer que es la encargada de formar al niño y a la niña con un corazón bueno, lo que conllevará a mantener el equilibrio y la armonía con la naturaleza; (Todas somos responsables, palabras de Francy Bailarín).

Muchas comunidades indígenas, han conservado sus prácticas ancestrales, (Carvallo, 2015); son conocimientos que la comunidad indígena mantiene y transmite de los mayores, sabedores, o Jaibanas para los Embera, así, estos saberes se han conservado a lo largo del tiempo, por medio de la tradición oral de los pueblos originarios, también por medio de costumbres que en variados espacios de convivencia comunitaria que caracterizan a nuestros pueblos indígenas.

Otros autores llaman etnoconocimientos (Ulloa, 2004) a los conocimientos dinámicos que se encuentran en constante proceso de adaptación, basados en la organización de la comunidad a través de valores, formas de vida y creencias míticas, profundamente enraizados

en la vida cotidiana de los pueblos indígenas y principios de la formación de cada integrante. La idea central es reconocer las concepciones de prácticas ancestrales (Carvallo, 2015); que están expuestas en la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural de 2001, allí se establece que los saberes tradicionales y ancestrales son un patrimonio cuyo valor no se circunscribe únicamente a las comunidades originarias, estos saberes constituyen un importante recurso para toda la humanidad, en tanto enriquecen el conocimiento mutuo por medio del diálogo y permiten conservar el amplio espectro de la diversidad cultural existente en un territorio dado. Según se afirma en la declaración: la diversidad cultural es una fuente de creatividad y de innovación, y su reconocimiento fomenta la inclusión social y la participación; esta idea devela la urgencia para toda una nación de que se reconozca desde la base de contexto cultural y ancestral para la formación de cada niño o niña.

A pesar de los cambios que los resguardos experimentan, son territorios que se rigen por unas regulaciones internas. Se encuentra la preservación de las tradiciones ancestrales a pesar de la globalización con sus dinámicas particulares, en lo social, económico, educativo y tecnológico, que repercute en nuevas formas de integración cultural, produce cambios de la vida cotidiana e incluso en las prácticas de formación de los niños y niñas de la comunidad, cuya importancia se enfoca en la formación del sujeto que quiere y requiere de esto para la supervivencia. Estos cambios han sido posible gracias factores externos a su comunidad como las políticas públicas centradas en familias en acción y el papel desempeñado por la escuela, cuya misión es garantizar una educación de acuerdo al contexto indígena.

El Convenio de Diversidad Biológica establece que: “el término ‘conocimientos tradicionales’, se emplea para agrupar conocimientos, innovaciones y prácticas de las comunidades indígenas y locales que entrañen estilos tradicionales de vida que interesan para la conservación y utilización sostenible de la diversidad biológica”, bajo esta definición, se restringe el término a los intereses de la utilización comercial, pero en realidad es más rico, pues abarca todo el conjunto de conocimientos de un pueblo, su visión del mundo y su explicación del orden del universo que apoya el quehacer del docente indígena, a pesar de tener que lidiar con múltiples situaciones que se aproximan a las comunidades, entre ellas, la transformación violenta para un entorno indígena y una destrucción de saberes tradicionales, la construcción de la represa de Urra, donde la comunidad tuvo que afrontar la transformación de su entorno, el conflicto armado produjo en la comunidad indígena la vulneración de territorio evidenciando así el deterioro de las actividades económicas por la explotación de madera, la agricultura y la ganadería, así como la ganancia de territorio, incrementando el desplazamiento forzado y afectando las comunidades indígenas; situaciones que llegan hasta los resguardos y los docentes deben prepararse para ello.

Todo lo anterior genera impacto social y cultural; la desaparición de los territorios ancestrales, los etnoconocimientos, las prácticas culturales sagradas para la comunidad y parte de la identidad de la nación, merecen estar presentes en los procesos de formación de niños y niñas no solo indígenas sino de la nación, de igual manera, queda camino por recorrer para pensar en cómo preservar la identidad de la nación colombiana desde la diversidad étnica, cultural, social y política.

CONCLUSIONES

El acercamiento a los Embera Katíos conduce a conocer y comprender cómo la experiencia de estudiar su cultura es signo permanente de vivencia en la solidaridad que acompaña el encuentro de aprendizaje de otros mundos posibles. En ese encuentro, dice Freire, se aprende desde los contextos y se abre a otros conocimientos que constituye dialogo de saberes, entendido como relación intercultural.

El intercambio de saberes permite la interpelación, confrontación y apropiación para hablar y escuchar desde las diferencias, es otra ruta para conocer y reconocer lo que acontece desde las experiencias de cada uno ante situaciones que afectan la cotidianidad de los sujetos.

El encuentro con la comunidad posibilita diálogos abiertos y reflexivos sobre la propia experiencia, dar a reconocer otras formas de comunicación y de aprendizajes desde las interacciones y las prácticas de ser, hacer y estar en el mundo; visibles en la forma de representarlo; lo que representa el camino inicial de la formación de los sujetos y de la comunidad.

Se comprendió que el conocimiento en la comunidad Embera Katíos no es individual sino colectivo, generacional, social, histórico y geográfico ante la presencia del otro y de los otros. También es re-contextualizado, pues permite proyectar, comunicar diversos temas sobre prácticas de cuidado y formación del sujeto en comunidad.

Reconocer cómo trascienden los sujetos en la comunidad desde sus saberes en los contextos, pasando por lugares transitados, en particulares condiciones, sus propios ritmos y modos de vida, es enunciar que desde la travesía de lugares habitados y transitados hay saberes propios de la comunidad que son esenciales en la formación de los sujetos y la transformación del quehacer del docente indígena.

Este ejercicio es una oportunidad para pensar(nos), como investigadores y sujetos involucrados con la comunidad originaria, permite reconocer cómo sociedades complejas, multidimensionales y diversas son esenciales para comprender más sobre los sujetos que allí están; invita a comprender la vida cotidiana donde los niños realizan sus actividades, juegan, forman y construyen sus identidades en los espacios. Lo anterior, para esta investigación significa fundar ideas que requieren de debate y discusión sobre cómo se abordan los saberes como posibilidad de reconocer la relación que establecemos entre adultos y niños. Los Embera Katíos como sujetos que caminan para la supervivencia, asumen desde la naturalidad de la cotidianidad los rituales y la adaptación al entorno con múltiples formas de vivir en la comunidad.

Este asunto permitirá llegar a procesos sociales vinculados con la interculturalidad, la cual tiene tonalidades que posibilitan comprender las relaciones étnicas y culturales, desde miradas reflexivas y críticas que soportan acciones y sentidos que se le otorgan al encuentro con los otros. Este camino que se ha construido desde la geografía de la infancia, la formación y la experiencia educativa, así como desde la interculturalidad y la comunalidad otorga posibilidades para recuperar saberes con los hermanos mayores, los Embera Katíos, pueblo originario que poco a poco, ha ido materializando su cultura desde el encuentro y la palabra entre hombres y mujeres de dos mundos que confluyen en un lugar común. El programa de

Licenciatura en Pedagogía infantil que actualmente cursan en Frontino Antioquia, con el fin de seguir dando sentido a la existencia de los niños y las niñas de sus resguardos.

Finalmente, la mirada al territorio desde los resguardos se hacen a partir de la cartografía social individual y colectiva, es allí donde se pretende articular los modos de vida de los pueblos originarios como repositorio de prácticas ancestrales para proveer sentido de pertenencia con la comunidad y mantener lazos de cooperación y cuidado desde una mirada intercultural con el fin de reconocer la preocupación y cuestionamiento de la diversidad. Esto desde un diálogo de saberes que legitima la existencia de un otro diferente y que aporta a la identidad de una nación desde la existencia de lo propio y el respeto por sus saberes a partir de los ancianos como libros abiertos.

Se puede traducir que el docente a partir de sus prácticas pedagógicas tiene dos funciones, la de reconocer que su vida y misión tienen la finalidad de cuidar de sí, pero que también abre la comunicación con el otro y supera barreras individuales como el egoísmo, el interés personal y el control de la palabra por encima del otro, colocando en escena relaciones horizontales. En este ejercicio de conversar con el otro y otros, la escucha se reconoce con profundo valor por el otro, motivando diálogos más abiertos y proactivos, elemento esencial para la formación de sujetos políticos en palabras de Freire.

La escuela es el espacio vivo para hacer vida, donde la experiencia de cada sujeto es motivo de aprendizaje, es un espacio para conversar entre pares y establecer relaciones; desde su interior se despliegan al contexto para producir reflexiones que se suscitan dentro de ella; se orientan para preguntar por la práctica pedagógica de los maestros, por la formación de los sujetos en el sentido individual y colectivo, en donde circulen valores sociales, económicos, pedagógicos y culturales develando condiciones humanas para trascender y transformar lo existente; Freire llama la cuna del hacedor humano como toda creación y representación de las experiencias forjadas en los contextos. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica permite nuevos elementos y en la cultura convergen experiencias, símbolos, realizaciones, del contexto, también sentimientos, emociones, tradiciones, de los sujetos en colectivo,

Urge la necesidad de crear un diálogo entre la cultura – saber – pedagogía- para que la práctica pedagógica medie la relación del sujeto consigo mismo, modificando y propiciando una experiencia en la que el sujeto se produce a sí mismo, reflexión que continua.

REFERENCIAS

- Autoridades Ancestrales Misak Un Nachak Tatas y Mamas 2019-2020. (2020). *Lineamientos Generales para la propuesta de implementación del programa integral de Justicia Misak y para la coordinación Funcional entre la justicia propia y la Justicia ordinaria*. Ministerio de Justicia. Fecha de acceso 03 noviembre 2021. Recuperado de: <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/fortalecimiento-etnico/Documents/banco-2019/7.%20MISAK%20LA%20BONANZA.pdf>
- Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires. Universidad Nacional del Quilmes.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Cabello, A., Ochoa, J. y Flip, J. (1992). *Pautas y prácticas en la crianza de niños y niñas entre 0 y 6 años de sectores pobres*. Santiago, Chile. CIDE-CELAM-UNICEF
- Carvalho, N. (2015). Saberes ancestrales: lo que se sabe y se siente desde siempre. *El telégrafo*. <https://www.letelegrafo.com.ec/noticias/buen/1/saberes-ancestrales-lo-que-se-sabe-y-se-siente-desde-siempre>

- Cardona, L., Ramírez, M., Vergara M. y Gutiérrez, A. (2017). *Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en Comunidades originarias de América Latina*. Fundación Universitaria del Área Andina. Facultad de Educación. Dirección Nacional de Investigación. Bogotá. <https://digitk.areandina.edu.co/repositorio/handle/123456789/1794>
- Constitución Nacional de Colombia, 2019
- Convenio sobre la Diversidad Biológica. Sitio en Internet. Disponible en <http://www.biodiv.org/convention/articles.asp?lg=1>.
- Grupo de Investigación: *Conocimiento, Manejo y Conservación de los Ecosistemas del Chocó Biogeográfico*. IIAP, Organización Indígena de Antioquia.
- Daes, E. (2001). *Prevención de discriminaciones y protección a los pueblos*. Estados Unidos. Consejo Económico Social Naciones Unidas.
- Dussel, E. (1994) *Historia de la Filosofía Latinoamericana de la liberación*. Nueva América. Bogotá.
- Herrera, S., y Rodríguez, E. (2004). Etnoconocimiento en Latinoamérica: apropiación de recursos genéticos y bioética. *Acta bioethica*, 10(2), 181-190. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2004000200006
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica Docente, Una propuesta basada en la investigación acción*. México. Editorial Paidós.
- Gaitán & cols. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Serie Estado del Arte. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- González, A., Sánchez, A., Sánchez, L. y Vergara, M. (2016). *Cuidado crianza y experiencia educativa: un estado del arte*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura (sin publicar)
- Grajales, D., Pemberty, A. y Blandón, A. (2012). *Otras prácticas de crianza en algunas culturas étnicas de Colombia: Un diálogo intercultural*. Medellín. Universidad de San Buenaventura. Tomado de: http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/985/1/Practicas_Crianza_Culturales_Pemberty_2012.pdf
- Medina, P., López, S. y Ángeles, I. (2011). Comunidades - comunalidades. *Revista Tramas*, 34, 143-178. Tomado de: <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2011/no%2034/6.pdf>
- Moreira-Lopes, J. (2013). Geografía da Infância: R. Educ. Públ. *Revista Cuiabá*, 22(49), 283-294, Tomado de: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/%20915/716>
- Moreira Lopes, J. (2021). La geografía de la Infancia, los niños, las niñas y sus infancias: desafíos. Cuadernos de Geografía. *Red de investigación interdisciplinaria sobre el protagonismo y los derechos humanos de las infancias latino-americanas*, 2. Tomado de: <https://cuadernosdeinfancia.cl/2019/10/13/la-geografia-de-la-infancia-los-ninos-las-ninas-y-sus-infancias-desafios/>
- Pantevis, M. (2020). *Territorios negros e indígenas, Metodología de Investigación con niños y niñas*. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Sur Colombiana. Conferencia 29 de julio de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=aaaNhs4YKrk&t=3459s>
- Pérez, A. (2002) El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- Ramírez, M. y Cardona, L. (2018). *Los niños: sujetos de derecho en la comunidad Embera Katíos, de Frontino Antioquia, Colombia*. En Diferentes geografías de la Infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica. Colección Prácticas, Saberes y Conocimiento. Tomo 1. Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá Colombia.
- Tenorio, M. C. (2007). *Influencias en la formación y desarrollo de los niños en dos comunidades afrocolombiana del Valle del Cauca*. www.psicologiacultural.org
- Tomar Romero, Francisca (s.f.). *Ética y política en platón: la función de la virtud (I)*. Universidad Francisco de Vitoria, Madrid. P. 243- 267
- Ulloa, A. (2004). *La Construcción del Nativo Ecológico*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia -ICANH-
- OIT 1998 convenio 169, *el reconocimiento de las comunidades indígenas en traslación a las costumbres, ocupación, geografía e identidad es tarea del Estado*.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

De la participación como requisito administrativo a su papel como promotor de habilidades orales

Changing participation from an administrative requirement to an oral skills promoter

Benjamin Peña-Pérez¹, Alfredo Hernández-Corona², Brenda Abigail Pintle-Díaz³ y Germán Morales-Chávez⁴

1 Universidad Autónoma de México, México (benjaminp.perezpsico@gmail.com), 2 Universidad Autónoma de México, México (alfredo.hernandez@iztacala.unam.mx), 3 Universidad Autónoma de México, México (brendapintled@gmail.com) y 4 Universidad Autónoma de México, México (gmoralesc@unam.mx)

Cómo citar este artículo:

Peña-Pérez, B., Hernández-Corona, A., Pintle-Díaz, B. A., y Morales-Chávez G. (2022). De la participación como requisito administrativo a su papel como promotor de habilidades orales. *Educación y Ciencia*, 11(58), 104-119.

Recibido el 28 de mayo de 2021; aceptado el 30 de marzo de 2022; publicado el 31 de diciembre de 2022

Resumen

En aras de promover las habilidades orales, se propone una perspectiva diferente de entender la participación oral en clase. Se define la participación como el desempeño oral efectivo del estudiante ante un criterio que se le demanda. El propósito del presente estudio fue evaluar los efectos de una intervención basada en un análisis funcional de las participaciones orales sobre la frecuencia y tipo de participaciones orales de estudiantes universitarios. Los resultados mostraron una mejoría y diversificación de las participaciones orales de los estudiantes, en especial ante criterios de complejidad media y baja. Considerando estos resultados, y basándose en una perspectiva interactiva, la clase universitaria pudiera analizarse como un continuo de múltiples episodios, en los cuales se pueden identificar los cambios en el actuar tanto del estudiante como del docente en relación con la participación y en términos de otras interacciones orales.

Palabras clave: educación superior; estudiante-profesor; estudiante universitario; expresión oral; habilidad

Abstract

To promote the oral skills, a new functional framework to understand the oral participation in class is used. Oral participation is defined as the effective student's oral performance in relation to the criterion imposed by the teacher. The purpose of the present paper was to evaluate the effects of a training based on the functional analysis of the oral participation over the frequency and type of oral participation of college students. The results show an increase and diversification of the student's oral participation mostly regarding the criteria of middle and lower complexity. Considering these results, and based in an interactive perspective, a university class can be analyzed as a concurrence of multiple

episodes, in which it is possible to identify changes in the students' and teacher's behavior with respect to oral participation and other oral interactions.

Key words: college students; higher education; oral expression; skills; student-teachers

INTRODUCCIÓN

La globalización y el constante cambio en múltiples áreas de conocimiento, han hecho necesario discutir las diferentes formas de promover habilidades en los nuevos profesionales. Varias organizaciones internacionales han descrito el perfil esperado de los profesionales en este siglo XXI, incluyendo las habilidades profesionales necesarias. Desde hace ya varios años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) realizó un planteamiento al respecto, separando dichas habilidades en básicas y aplicadas (OCDE, 2008). Las primeras incluyen conocimiento básico de ciencia, humanidades, historia, economía, etc.; mientras que las aplicadas incorporaban aspectos como el liderazgo, creatividad, pensamiento crítico y comunicación oral. Específicamente, las habilidades de comunicación oral han sido consideradas años después por otras organizaciones (WEF, 2016) y por muchos campos disciplinarios (Gray, 2010; Jackson, 2014; Kavanagh y Drennan, 2008).

Dada la importancia de este tipo de habilidades, resulta necesario que los profesionales de diferentes áreas desarrollen y desplieguen esta clase de actividades desde la etapa escolar, siendo la participación oral en clase la forma más común de promoverlas (Bean y Peterson, 1998; Dunbar, Brooks y Kubicka-Miller, 2006; Orwat et al., 2017). Es necesario recalcar el carácter “oral” de la participación, dado que en la literatura existen diferentes estudios que emplean el término “participación en clase” para referir el compromiso del estudiante con la clase, la atención que presta o su inclusión en toda clase de actividades (Jones, 2008; Kim, 2013).

Existen diferentes aproximaciones y disciplinas que han estudiado la manera de promover la participación en clase con diferentes propósitos y resultados (Rocca, 2010). Algunos de estos estudios incluyen aquellos en los cuales se emplean cuestionarios e instrumentos para obtener una medida indirecta de la participación oral (Frymer y Houser, 2016; Girgin y Stevens, 2005), mientras que otros emplean la observación directa en el salón de clases (Freguia, 2016; Song, 2015). En el caso del primer tipo de estudios, a pesar de ser más práctico recoger datos por medio de un cuestionario, no hay garantía de que las respuestas sean una representación fiel del actuar del estudiante dentro del salón de clases, y parece reflejar más la opinión o percepción sobre el propio desempeño (Dallimore, Hertenstein y Platt, 2004). Por otro lado, los estudios que emplean la observación directa en el salón de clases, en ocasiones presentan otra clase de inconvenientes. Por ejemplo, se realizan mediciones que no refieren en lo absoluto el desempeño oral, como la cantidad de manos levantadas en lugar de tratar de evaluar la cualidad del contenido de la participación oral del estudiante (Cheatham et al., 2017). Otra práctica común en la literatura es únicamente enfocarse en alguno de los actores (el maestro o el estudiante), dejando de lado a una de las dos partes (Hosoda, 2014).

La conceptualización de la participación oral debiese considerar la interacción entre ambos agentes, evaluar el desempeño oral del estudiante de manera directa y distinguirla de otras clases de participación que pueden ayudar al aprendizaje, pero no a la promoción de habilidades orales. Es a partir de esta reflexión y de las limitantes antes mencionadas que el presente trabajo realiza una propuesta desde una perspectiva funcional de lo educativo.

Definición y evaluación de la participación oral

Se recupera la conceptualización de la participación oral descrita por Morales et al. (2017), la cual se adscribe a la noción de interacción didáctica tal como la plantea León et al. (2011), es decir, como la unidad mínima de análisis de las relaciones establecidas entre el docente y el estudiante. Este concepto plantea que dicha interacción está mediada por un criterio impuesto por el docente, mismo que se encuentra delimitado cultural, disciplinaria y curricularmente, y que describe el desempeño esperado del estudiante.

De ese modo, desde esta perspectiva se considera que el estudiante que cumple con el criterio demandado en una situación específica (por ejemplo, responder la pregunta que hace el profesor en clase) se dice que demuestra una habilidad (oral, en este caso). Adicionalmente, cuando el estudiante es capaz de satisfacer múltiples criterios en situaciones distintas (por ejemplo, responder las preguntas del profesor sobre diferentes temas en diferentes clases) se dice que el estudiante es competente (oralmente, en este caso) (Carpio, 2005; Carpio et al., 2007). Es necesario recalcar que la competencia no refiere a una suma de muchas habilidades, sino a una tendencia a demostrar comportamiento que cumple con las demandas establecidas.

La unidad de análisis teórica de la Interacción Didáctica, se ve concretizada en los Episodios Didácticos que se identifican en la clase y que se encuentran conformados por los siguientes elementos (Morales et al., 2016; Morales et al., 2014): El criterio o demanda que impone el docente, la situación en la que ocurre el episodio, la ilustración del profesor del desempeño ideal del estudiante, el desempeño real del estudiante en relación al criterio impuesto, y la retroalimentación del docente a la actividad estudiantil. El episodio comienza en una situación dentro de la clase cuando el profesor impone un criterio, el cual es la demanda conductual mínima que se requiere del estudiante, este puede adoptar la forma de una instrucción, demanda, o en el caso de la participación, como una pregunta presentada de manera oral en clase. Es ante dicha pregunta que el estudiante ajusta su desempeño oralmente para satisfacer la demanda del profesor, mismo que es retroalimentado por este último. La interacción didáctica, puede no ser necesariamente en la modalidad de participación oral, sino también expositiva, lectora o escritora (Morales et al., 2013). Existen múltiples estudios de las últimas dos modalidades, pero no de las dos modalidades orales (Arroyo, Morales, Silva, Camacho y Canales, 2015; Morales, et al., 2010; Morales, Hernández, León, Cruz y Carpio, 2010; Pacheco, Ortega y Carpio, 2010; Pacheco, Ortega, Morales y Carpio 2013; Pacheco, Reséndiz y Mares, 2010).

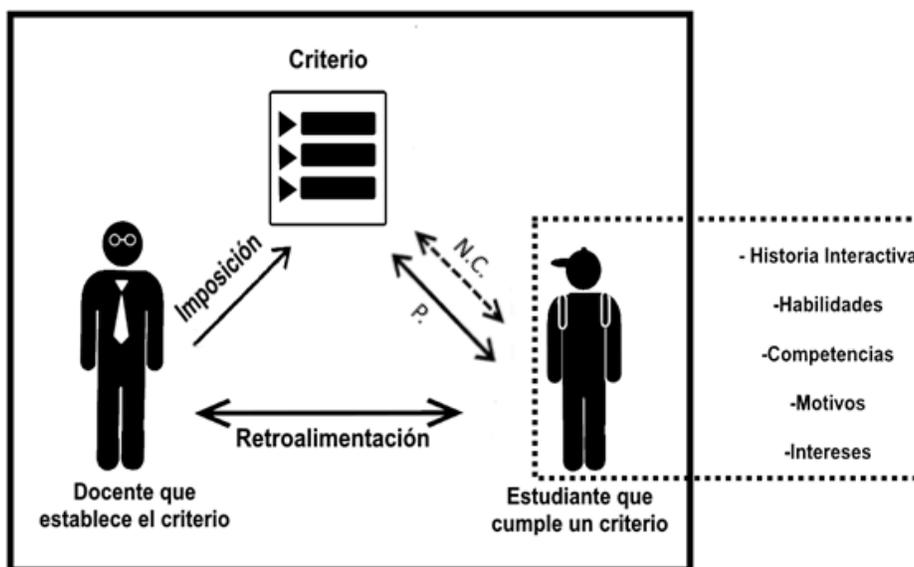
La relevancia de realizar estudios sobre las interacciones didácticas de participación oral, es que permiten superar limitantes de otra clase de aproximaciones que no necesariamente permiten promover habilidades orales. Desde esta conceptualización, no es equiparable hablar en clase que participar, se le llama participación oral solo si el desempeño del estudiante cumple con el criterio impuesto (Morales et al., 2017). Es decir, existen muchas interacciones orales en clase, pero no todas ellas constituyen Episodios Didácticos de participación oral, ya que esta última tiene múltiples factores involucrados entre los que están los criterios curriculares, culturales, disciplinares, historia interactiva de ambos agentes, etc. (Figura 1).

Por lo tanto, si un profesor pregunta “¿Alguien vio el partido de ayer?” a pesar de ser una pregunta realizada de manera oral en el tiempo de la clase, no podría ser llamada criterio, en tanto no guarda ninguna correspondencia curricular o disciplinar, a no ser que fuese una clase de educación física. De este modo, se reconoce que el desempeño oral del estudiante no siempre desemboca en

una participación, cuando esto ocurre estamos hablando de una “no correspondencia” (Morales, et al., 2017). Esto no significa que no tengan algún valor dichos desempeños, simplemente resulta conveniente distinguirlos de la participación oral, en tanto permite que sea más claro identificar si el estudiante se acerca, o no, al desarrollo de habilidades orales esperadas curricularmente para la disciplina en la que se está formando (Morales, et al., 2017). Una ventaja más que entraña esta conceptualización de la participación, es que se reconoce que no todas las participaciones son cualitativamente iguales. No puede ponerse en la misma categoría a una pregunta textual que a una pregunta que exige relacionar argumentos de manera novedosa. Para distinguir la complejidad de las participaciones orales, se recupera el concepto de desligamiento funcional, es decir, qué tanta autonomía guarda el desempeño respecto a la situación en la que ocurre el episodio didáctico (Pacheco et al., 2005; Ribes y López, 1985). A continuación, se describe la clasificación de dicho desligamiento.

Figura 1.

La participación oral desde un punto de vista interactivo.



Nota: P. =

Participación (Línea continua entre el estudiante y el criterio), N.C.=No correspondencia (Línea punteada entre el estudiante y el criterio).

Fuente: elaboración propia.

Los desempeños que se encuentran regulados estrictamente por la situación se denominan Intrasituacionales, es decir, dependen totalmente de los objetos y eventos que se encuentran en la situación en que la participación oral ocurre. Un ejemplo puede ser cuando se pregunta algo que está contenido en el texto. Otros desempeños pueden hallarse controlados por factores no presentes de la situación sino de otras situaciones, y se denominan desempeños Extrasituacionales, es decir, participaciones orales que exigen hacer contacto con otras situaciones o propiedades no aparentes. Por ejemplo, cuando el estudiante relaciona un concepto o teoría específica con una situación de la clase, como ocurre cuando se ilustra un caso de un concepto teórico. Finalmente, existe un tercer

tipo de desempeño, que involucra un desligamiento que consiste únicamente en relaciones entre productos lingüísticos como teorías o conceptos, independiente de toda situacionalidad, el cual se denomina Transituacional, el cual podría ser ejemplificado por una participación oral en la que el estudiante compara dos definiciones de un concepto de diferentes autores.

Esta clasificación permite distinguir si la demanda impuesta por el docente y el desempeño oral estudiantil que se ajusta a la misma son de una complejidad baja (Intra), media (Extra) o alta (Trans). Siendo necesario recalcar que lo que se busca es que exista variabilidad en los criterios impuestos por el profesor para diversificar la actividad del estudiante, punto nodal para auspiciar el desarrollo psicológico en el aula (Carpio et al., 2007).

Si se considera que la variabilidad es una condición que podría posibilitar el desarrollo de habilidades orales en la modalidad de participación, entonces resulta crítica una evaluación empírica y directa en el aula que permita identificar las formas de llegar a este resultado. Con base en la propuesta de los Episodios Didácticos, se hace posible identificar el éxito del desempeño estudiantil cuando un episodio con desempeño correcto es cerrado por la retroalimentación del profesor. Desempeño que permite la evaluación del desarrollo de habilidades y competencias de ambos actores, mientras que el alumno aprende a satisfacer criterios, el docente también debe aprender a imponerlos de forma variada.

Estas consideraciones permiten plantear la siguiente pregunta: “¿Qué efecto tendría una intervención basada en los componentes definidos en los Episodios Didácticos (criterio, ilustración, desempeño y retroalimentación) sobre la participación oral estudiantil, definida como habilidad oral?”, así como “¿Habrá diferencia ante múltiples tipos de criterios?” Plantear respuestas a estas interrogantes ayudarían a la promoción de habilidades y competencias orales en el aula.

Por tanto, el propósito del presente escrito fue evaluar los efectos de una intervención basada en el episodio didáctico dentro del salón de clase sobre el tipo y la frecuencia de participaciones orales hechas por alumnos universitarios.

MÉTODO

Participantes

Participó un grupo de 32 estudiantes, 15 hombres y 17 mujeres, entre 18 y 21 años de edad, del primer semestre de psicología de una universidad pública.

Situación

Todas las sesiones ocurrieron en el marco de una clase de teoría. Los investigadores pidieron consentimiento al profesor y al grupo para conducir esta investigación, así como para videograbar la clase. La cámara de video se introdujo al salón de clase desde los primeros días del semestre, en aras de controlar los posibles efectos disruptivos que pudiera tener en el comportamiento de los estudiantes.

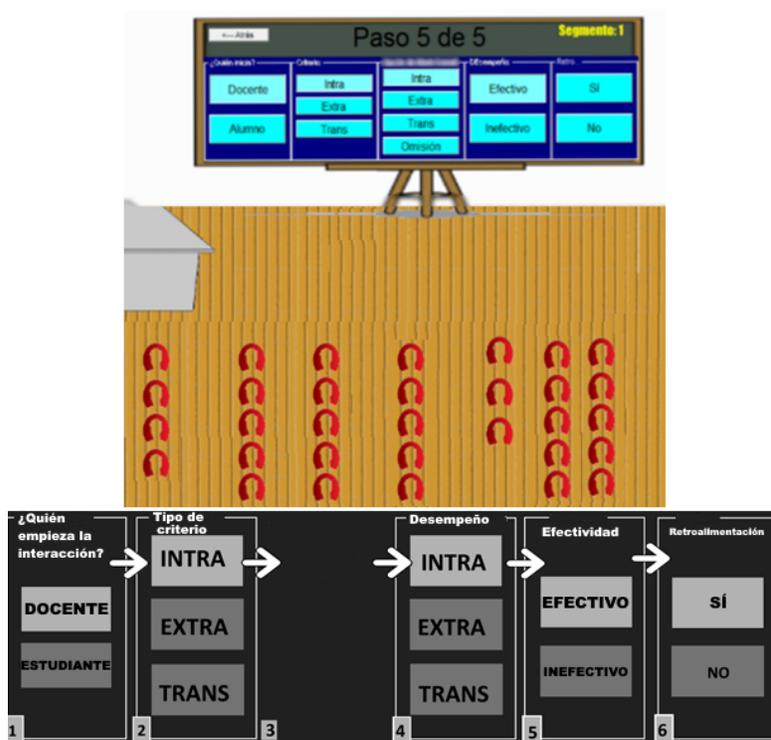
Materiales y Recolección de datos

Se empleó una cámara Sony CX405 para grabar las clases y una laptop notebook Acer Aspire modelo Q1VZC. La computadora se empleó para ejecutar el Programa de Identificación de Interacciones Orales (PROIDIO) mismo que fue diseñado específicamente para esta investigación en el lenguaje de programación Microsoft Visual Basic 6 como una alternativa a los registros clásicos de lápiz y papel. El mismo será descrito de manera más detallada a continuación.

El PROIDIO permite a un observador registrar, de manera general, dos tipos de interacciones orales en el aula: una en la que el docente empieza la interacción y otra en la que el estudiante lo hace. En concordancia con el objetivo del estudio, solo se describirán el primer tipo de interacciones. Abajo se muestran los diferentes pasos que requería el registro para llevarse a cabo en el PROIDIO (ver Figura 2): 1.) Una vez que se inicia, el primer paso es determinar si el docente o el estudiante inició la interacción; 2.) El siguiente paso es seleccionar al estudiante al cual el docente le impone el criterio (de una lista previamente hecha e introducida al programa, el PROIDIO permite tener diferentes listas de grupos); 3.) El tercer paso es indicar el tipo de criterio impuesto por el docente; 4.) El cuarto paso es indicar si hubo correspondencia en la complejidad funcional del criterio impuesto y el desempeño del estudiante; 5.) Dependiendo de si hubo o no correspondencia, el quinto paso requiere indicar si el desempeño fue efectivo (correspondencia) o inefectivo (diferencia); 6.) El último paso es indicar si el profesor brinda o no retroalimentación para cerrar el episodio.

Figura 2.

Pantalla general del PROIDIO y pasos para el registro dentro del programa.



Estos son los pasos que se seguían para el registro en cada sesión, al final el programa generaba un archivo de Excel con la base de datos de la sesión, misma que mostraba el registro en orden cronológico de los episodios ocurridos en la clase y una tabla que resumía los datos por participante.

Desde el principio se pidió consentimiento a los estudiantes para la videograbación, se les avisó que sería únicamente para fines de la investigación y que ninguna clase de información personal sería recuperada.

Procedimiento

Se llevaron a cabo 35 sesiones a lo largo de las 16 semanas de clase del semestre. Se realizaron dos evaluaciones con un total de veinte sesiones (diez sesiones para cada evaluación) y 15 sesiones de intervención. También se llevó a cabo una sesión adicional de exposición. Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora y media.

Evaluación 1

Durante esta condición, el investigador registró las interacciones orales que ocurrían en el aula empleando el PROIDIO, tales como los criterios impuestos por el profesor, el desempeño oral del

estudiante y la retroalimentación que ocurrían durante toda la clase. Además, se cotejaba el registro del PROIDIO con el video de la clase con el fin de realizar una codificación fidedigna, y en caso de no coincidir ambos registros, mediante consenso de los investigadores se registraba una u otra categoría de cada tipo de criterio, así como si el desempeño era correcto o no, o si el docente había brindado retroalimentación.

Intervención

Se empezó con una exposición de 30 minutos del investigador hacia la clase, en la cual explicó los diferentes tipos cualitativamente diferentes de criterios que se podían imponer y cómo podían satisfacerse. Se ilustraron los tres tipos de criterios considerados para la participación oral en este estudio (Intra, Extra, Trans) brindando ejemplos y contraejemplos (v.g. Se describía una situación con un criterio Intrasituacional con un desempeño adecuado e inadecuado). Además, se les preguntó a estudiantes al azar que brindaran un ejemplo de cada tipo de criterio para asegurar que la exposición había tenido efectos en el desempeño estudiantil, brindando de forma adicional retroalimentación al desempeño de los estudiantes en este ejercicio. Con estas preguntas finalizaba la sesión de exposición.

En las posteriores quince sesiones, en cada una se daba una lista con 12 criterios (4 Intra, 4 Extra y 4 Trans) asignada para un grupo de estudiantes en particular, esto con el fin de que al menos ocurrieran cierta cantidad de interacciones orales a lo largo de la clase y que las oportunidades de participar fuesen equitativas entre los estudiantes. Cabe recalcar que esta lista era únicamente el requerimiento mínimo de participaciones para la clase, ya que el profesor podía imponer de manera adicional tantos criterios como quisiera y del tipo que quisiera. Esto se hizo con el fin de no interrumpir su dinámica y únicamente asegurar el contacto de los alumnos con diferentes tipos de criterios. A continuación, se brindan ejemplos de cada tipo:

INTRA: ¿Cuál es la definición de programa de reforzamiento que viene en el texto?

EXTRA: Dime un ejemplo de programa de reforzamiento en la vida real

TRANS: ¿Cuáles son las diferencias entre la noción de reflejo en el trabajo de Skinner y en el trabajo de Watson?

Cada uno de los doce criterios debía ser impuesto al estudiante correspondiente en cada clase, de manera que al final de las quince sesiones de intervención todos los estudiantes hubieran interactuado al menos una vez con cada uno. El criterio para cada clase se asignaba dependiendo de con cual tipo de pregunta le había tocado al alumno previamente y con cuál no, por ejemplo, un estudiante al que ya se le había impuesto un criterio Intrasituacional, en una clase posterior se le debía imponer un criterio Extrasituacional, luego un Transituacional. Al finalizar las 15 sesiones, cada uno de los estudiantes había entrado en contacto con criterios de los tres tipos.

Del mismo modo, para impactar en la retroalimentación se le dijo al docente que debía de brindar alguna consecuencia al desempeño del estudiante, y se le mencionó a lo largo de las sesiones

que debía hacerlo más allá de decir si el desempeño era correcto o incorrecto. Durante toda esta condición al igual que en las evaluaciones se realizó el registro en el PROIDIO, y se tomó el video, cotejando ambos para poder determinar el tipo de criterio impuesto, si el desempeño fue correcto o incorrecto y si hubo retroalimentación.

Evaluación 2

Esta condición, fue idéntica a la Evaluación 1, y duró exactamente la misma cantidad de sesiones.

RESULTADOS

La participación oral del estudiante fue analizada en dos variables, su tipo y frecuencia. El primero de ellos se determinaba con base en la complejidad del desempeño requerido: Intra, Extra o Trans. La segunda variable dependiente se midió en términos del número de ocurrencias en que un criterio de cierto tipo era satisfecho.

Dos unidades de medida fueron elaboradas para ilustrar las interacciones orales entre el estudiante y el docente: El Índice de Retroalimentación (IR) y el Índice de Efectividad Relativa (IER). El IR es igual al número de participaciones orales que recibieron retroalimentación, dividido por el número total de criterios impuestos por cada tipo. En otras palabras, demuestra cuántas veces el desempeño del estudiante obtuvo retroalimentación del docente. Por ejemplo, si hubo un total de 30 participaciones, diez de cada tipo (Intra, Extra, Trans), pero solo 8 Intra, 6 Extra y 2 Trans tuvieron retroalimentación, entonces el IR sería de .8 (Intra), .6 (Extra) y .2 (Trans), respectivamente.

Por otro lado, el IER se calcula de una manera similar, empleando el número de participaciones que ocurrieron de cierto tipo, dividido por el total de criterios impuestos de dicho tipo. Este índice es una forma de ilustrar la proporción entre el número y tipo de criterios satisfechos respecto del total de criterios impuestos.

Después de todas las condiciones, y teniendo la base de datos de todas las sesiones, se llevó a cabo un análisis con el paquete estadístico NCSS 2001. Todos los valores fueron expresados como media, y error estándar de la media. Para el IER, las diferencias entre variables distribuidas normalmente (Intra) se examinaron con un Análisis de Varianza de una vía (ANOVA), el análisis post hoc fue realizado con la prueba Bonferroni. Por otro lado, las diferencias entre variables distribuidas de forma no normal (Extra y Trans) se hicieron con una ANOVA Kruskal Wallis, el análisis post hoc fue realizado usando la prueba Kruskal-Wallis, en todas las pruebas se rechazó la hipótesis nula cuando el valor de $P < 0.05$ (ver Tabla 1).

Tabla 1
Análisis estadístico para IER

		Diferencias significativas con	N	Media	Error Estándar
TRANS*	Evaluación 1	Intervención	10	0	8.819959E-02
	Evaluación 2	-	10	0.22	8.819959E-02
	Intervención	Evaluación 1	15	0.2666667	7.201466E-02
EXTRA*	Evaluación 1	Intervención	10	0.1	9.38E-02
	Evaluación 2	-	10	0.509	9.38E-02
	Intervención	Evaluación 1	15	0.6293333	7.66E-02
INTRA**	Evaluación 1	Evaluación 2	10	0.264	9.18E-02
	Evaluación 2	Evaluación 1 - Intervención	10	0.705	9.18E-02
	Intervención	Evaluación 2	15	0.2913333	7.49E-02

Nota: *P<0.05 ANOVA de una vía (P < 0.05 (Prueba Bonferroni)). ** P<0.05 Kruskal-Wallis ANOVA (prueba Kruskal-Wallis).

En la Figura 3 pueden identificarse las frecuencias de los diferentes tipos de participaciones orales, hubo un total de 832 ocurrencias a lo largo de todo el estudio. Un hallazgo interesante es que, a mayor nivel de complejidad, menor fue la frecuencia de dicho tipo de participaciones, de hecho, en la Evaluación 1, no hubo participaciones orales Transituacionales porque no se realizó ninguna pregunta de esta complejidad. Adicionalmente, hubo más participaciones orales durante la Intervención que durante la Evaluación 2 (385 contra 257 en total) (ver Figura 3).

Por otro lado, como puede apreciarse en la Figura 4, el IER tuvo un incremento progresivo a través de las diferentes condiciones en las participaciones orales Intrasituacionales subiendo un 0.35 de la Evaluación 1 a la Intervención y un 0.06 de la Intervención a la Evaluación 2. Sin embargo, esto no ocurrió con los otros dos tipos de participación, los cuales decrecen en la Evaluación 2 un total de 0.06 para Extra y 0.12 para Trans (ver Figura 4). Adicionalmente, se encontró que, a mayor complejidad del criterio, peor era el desempeño estudiantil.

Figura 3.
Frecuencia de participación del grupo por el tipo de participación oral durante las diferentes condiciones del estudio.

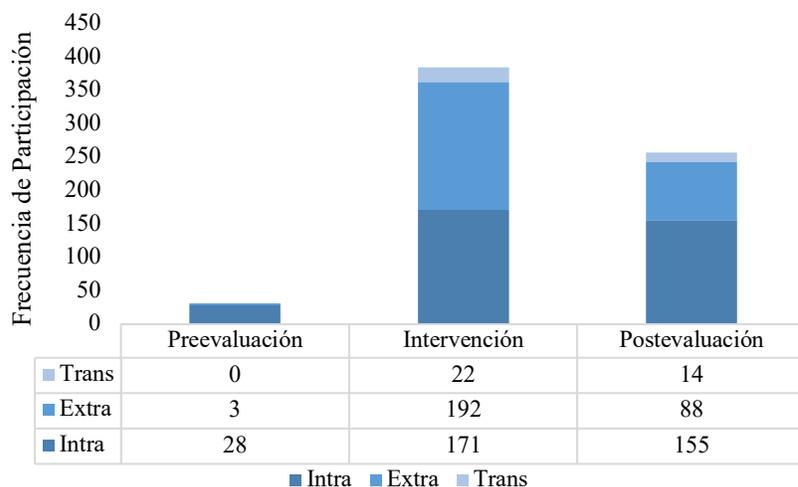
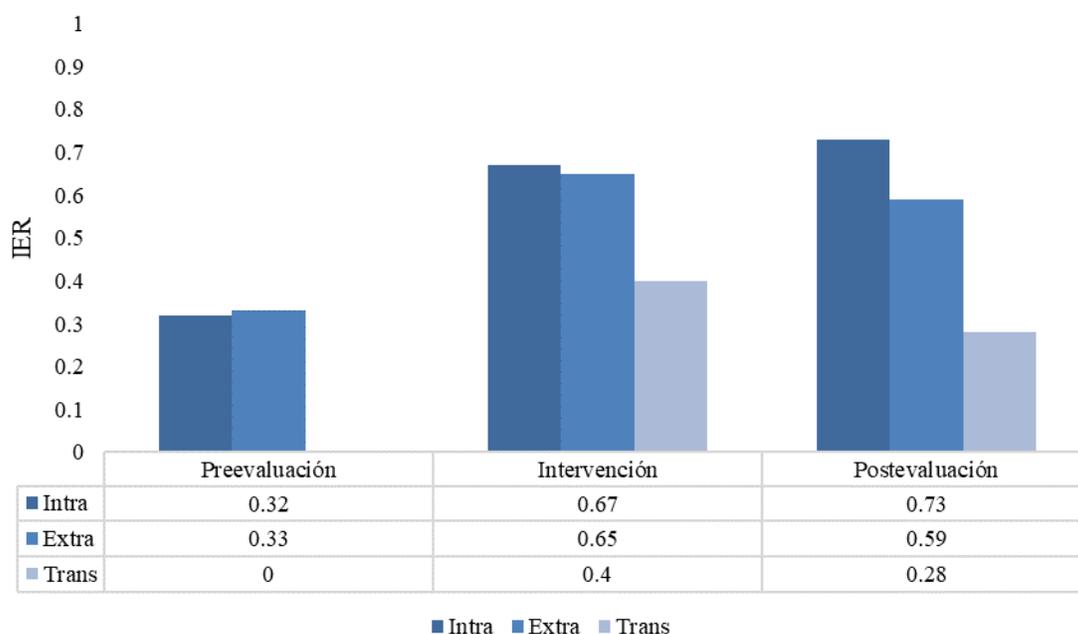


Figura 4.

Índice de Efectividad Relativa (IER) del grupo por tipo de participación oral durante las condiciones del estudio.



Específicamente hablando del IR, se hallaron diferencias entre variables distribuidas no normalmente (Extra e Intra) empleando una ANOVA Kruskal-Wallis, empleando una prueba Kruskal-Wallis para el análisis post-hoc. Las diferencias en la variable restante (Trans) fueron examinadas empleando una prueba Aspin Welch (ver Tabla 2).

Tabla 2
Análisis estadístico para IR

		Diferencias significativas con	N	Media	Error Estándar
TRANS*	Intervención	Evaluación 1	10	0	0
	Evaluación 1	Intervención	15	0.4333333	0.1057853
EXTRA**	Intervención	Evaluación 1	10	0.1	9.23E-02
	-	Evaluación 2	10	0.638	9.23E-02
	Evaluación 1	Intervención	15	0.7846667	7.54E-02
	Intervención	Evaluación 1	10	0.248	8.43E-02
INTRA**	-	Evaluación 2	10	0.612	8.43E-02
	Evaluación 1	Intervención	15	0.7286667	6.88E-02

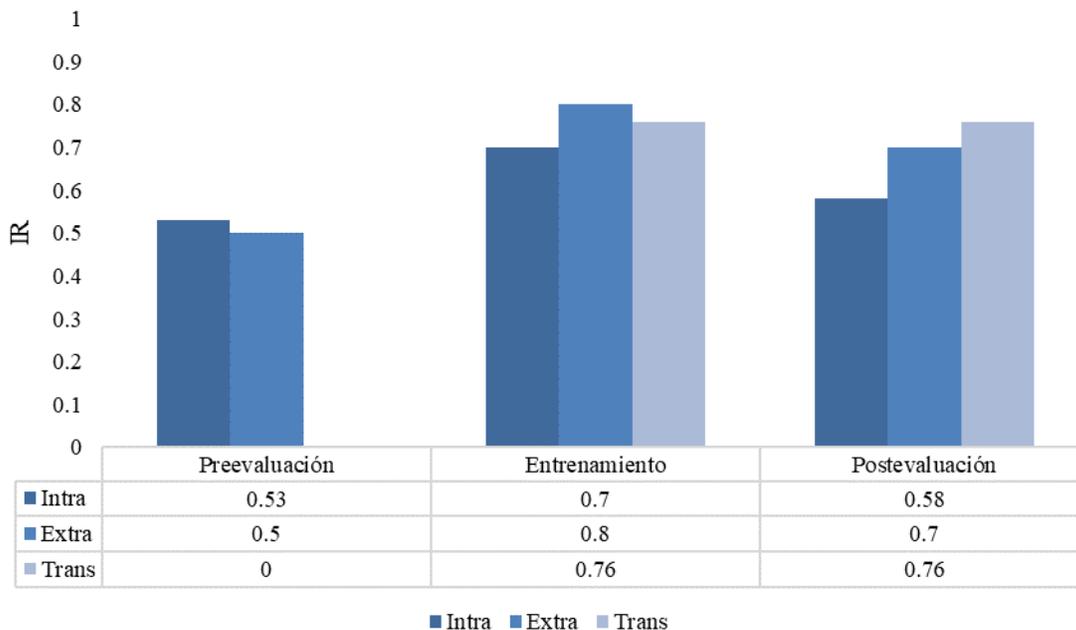
*P<0.015 Prueba Aspin Welch ** P<0.05 Kruskal-Wallis ANOVA (Kruskal-Wallis post hoc).

En general, hubo un incremento durante la Intervención con respecto a la Evaluación 1 para todos los tipos de participaciones, del .13 para Intra, del .3 para Extra y de .76 para Trans. Seguido por un decremento en la Evaluación 2 para las participaciones orales Intra de 0.12 y .10 para las

Extrasituacionales, pero no para las Transituacionales, las cuales se mantuvieron igual en las últimas dos condiciones (ver Figura 5).

Figura 5.

Índice de Retroalimentación (IR) del grupo por tipo de participación oral durante las condiciones del estudio.



DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo como objetivo evaluar los efectos de una intervención basada en la noción de episodio didáctico dentro del salón de clase sobre el tipo y la frecuencia de participaciones orales hechas por alumnos universitarios. El primer hallazgo importante es que el desempeño del estudiante empeora conforme incrementa la complejidad de la demanda que se le hace, un efecto previamente reportado en ciertos análisis de la interacción didáctica en las modalidades de lectura y escritura (Arroyo, et al., 2015; Pacheco et al., 2010). Este hallazgo podría estar relacionado con dos factores: 1) que en las clases universitarias predominan criterios de menor complejidad y escasean los de mayor complejidad. 2) como consecuencia del punto anterior, las habilidades configuradas del estudiante para satisfacer los criterios se encuentran vinculadas a aspectos situacionales o textuales, es decir, están ancladas a la historia de criterios que han enfrentado.

La Intervención presentada en el estudio resultó una condición que mejoró la satisfacción de criterios, al menos de tipo Intrasituacional y Extrasituacional, lo que puede ser entendible si se recuerda que existe mayor cercanía en el desligamiento entre estos dos tipos de criterios que entre los criterios de tipo Intrasituacional y los Transituacionales. Por supuesto, aunque se puede argumentar cercanía entre los criterios Extra y Transituacionales, lo cierto es que la historia de contacto con los criterios de menor complejidad parece servir de base para auspiciar contactos de

tipo Extrasituacionales, pero no parecen ser suficientes para los Transituacionales. Lo anterior tiene al menos dos implicaciones, en primer lugar, resulta necesario aclarar que cumplir criterios de menor complejidad no es en sí mismo un problema, representa un inconveniente cuando es lo único que pueden hacer los estudiantes dado que se complica la promoción de competencias variadas (Carpio, et al., 2007). En segundo lugar, que es necesario explorar otras formas de promover habilidades para cumplir con criterios más complejos (Transituacionales), lo cual podría requerir el diseño de una intervención diferente.

De forma adicional, es necesario que el docente desarrolle mayor pericia para imponer criterios (Petress, 2006), pero variando la complejidad de las demandas, lo cual puede coadyuvar para promover desempeño variable y efectivo. En otras palabras, cantidad no necesariamente se traduce en calidad (Freguia, 2016), por lo tanto, es relevante el desarrollo de competencias por parte del profesor para variar su actividad en aras de promover, a su vez, habilidades en sus estudiantes.

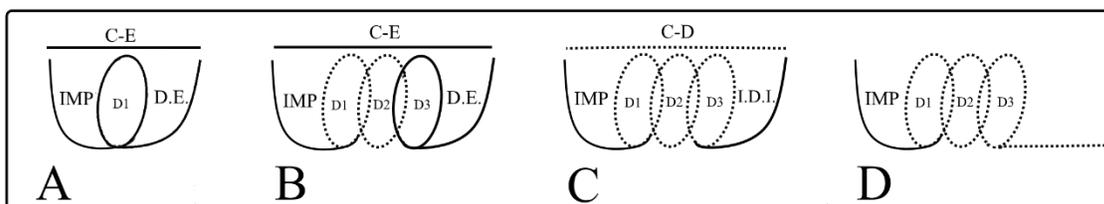
Para lograr esa competencia del docente existen ciertos obstáculos, en muchas ocasiones el docente no puede referir qué alumno ya participó, cuál falta, qué tipo de participación oral ha realizado o si lo ha hecho correctamente. Menos si se considera que generalmente se tiene que estar al tanto de 30 a 40 estudiantes, lo cual ha promovido que la participación sea una actividad que el docente evalúa de forma subjetiva, por lo general dicotómicamente (ocurrió o no ocurrió) y quede reducida a su aspecto cuantitativo. Además, también se considera una actividad adicional por realizar, más que una manera genuina de promover habilidades orales en los estudiantes. Por ello, programas como el PROIDIO podrían ayudar para el registro y el seguimiento de las participaciones orales en clase, y con este fin se buscaría mejorarlo y pasarlo a un dispositivo móvil que lo haga más accesible y útil para el docente con grupos numerosos.

Otra competencia que es necesaria para cualquier docente es la de proveer al desempeño estudiantil de una retroalimentación (Silva et al., 2007). En el presente estudio, la retroalimentación se vio beneficiada durante la Intervención, pero regresó a sus niveles normales en la Evaluación 2. Considerando que en los resultados de este trabajo, se encontró que había pocos episodios didácticos en los que existía este componente y solían ser los de menor complejidad. Resulta de vital importancia, debido a que la retroalimentación permite al estudiante identificar los errores cometidos y corregirlos en instancias ulteriores. Es decir, si se “abre” un episodio didáctico al imponer un criterio, lo ideal sería “cerrarlo” con su respectiva retroalimentación.

Sobre el “cierre” de los episodios, el presente estudio no analizó el efecto que tenían sobre el desempeño estudiantil, pero sí se encontraron diferentes formas en las que esto ocurría durante las clases. La figura 6 representa varios de los casos observados en clase, en algunas ocasiones el estudiante satisfacía el criterio en el primer intento y se brindaba retroalimentación (Figura 6, Caso A), en otras no lo lograba, lo cual hacía que se preguntara a un segundo, tercero o cuarto estudiante hasta que se satisfacía el criterio y se brindaba retroalimentación (Figura 6, Caso B). En ambos casos, parecía que el estudiante cerraba el episodio, pero había otros en los que el criterio nunca se satisfacía y solo el profesor brindaba la respuesta correcta (Figura 6, Caso C) o en el caso más crítico, que era cuando se imponía un criterio, pero no se brindaba retroalimentación ni había un desempeño estudiantil efectivo (Figura 6, Caso D), dejando a dicho episodio didáctico inconcluso y sin sentido.

Figura 6.

Secuencias de episodios didácticos orales, la imposición de criterio (IMP)



Nota: uno o varios desempeños (D1, D2, D3...DN) que pueden ser efectivos (línea continua y D.E.) y cerrados por el estudiante (C-E) o inefectivos (línea punteada) y cerrados por el docente (C-D) ilustrando el desempeño ideal (I.D.I.).

Estas observaciones tienen implicaciones que podrían derivarse en futuras investigaciones en el campo de las habilidades orales. Por ejemplo, evaluar si el orden en el cual los estudiantes responden afecta el patrón que presentan los episodios didácticos, considerando que antes de responder suelen escucharse otras intervenciones orales, las cuales pueden llevar a cierto estudiante a desempeñarse efectivamente, mismo que quizás no lo hubiese logrado sin los comentarios previos de sus compañeros. O si la predominancia de alguno de los casos (A, B, C, D) a lo largo de diferentes clases en el periodo escolar, afecta o mejora el desempeño oral estudiantil.

Las preguntas y comentarios de los estudiantes podrían ser variables relevantes a evaluar como parte de la promoción de habilidades orales en el aula al menos por dos razones. Porque la clase, entendida como un continuo de episodios didácticos, puede verse afectado por un comentario o duda, así como las habilidades por desarrollar en dicho lapso. Además, la intervención que se realizó con la programación de criterios para cada clase permitió que durante el tiempo de la misma participaran mayor cantidad de estudiantes, lo cual no suele ocurrir dado que no existen las mismas oportunidades para todos los estudiantes, ya sea por sus habilidades, sesgos del profesor al preguntar, etc. Esto implica, a su vez, discutir la pertinencia de restringir la promoción de habilidades orales exclusivamente dentro del aula universitaria.

Usualmente la tarea que se asigna ayuda a los estudiantes a ejercitar sus habilidades de lectura y escritura fuera del aula, sin embargo, dados los avances tecnológicos actuales, no existe una razón por la cual las habilidades orales debiesen encontrarse limitadas por el “aquí y el ahora”. En ese sentido, resulta innegable que hace falta desarrollar actividades que promuevan la oralidad fuera del espacio áulico, es decir, actividades extramuros (Varela, 2002).

De manera general, este trabajo busca contribuir a la generación de más propuestas que permitan desarrollar, registrar y evaluar habilidades orales, fuera de las opciones que tradicionalmente se han empleado. Coadyuvar para llevar a cabo una transición de “hablar” a “participar” activamente durante la clase en aras de la promoción de competencias orales de los futuros profesionales.

Agradecimientos

Investigación realizada gracias al Proyecto PAPIIT IN302523 de la UNAM.

REFERENCIAS

- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I. y Canales, C. (2015). Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 55-64.
- Bean, J. C., & Peterson, D. (1998). Grading classroom participation. *New directions for teaching and learning*, 1998(74), 33-40.
- Carpio, C. (2005). *Condiciones de entrenamiento que promueven comportamiento creativo. Un análisis experimental con estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad Iberoamericana. México
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. y Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50.
- Cheatham, J. M., Ozga, J. E., Peter, C. C. S., Mesches, G. A., & Owsiany, J. M. (2017). Increasing Class Participation in College Classrooms with the Good Behavior Game. *Journal of Behavioral Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10864-017-9266-7>
- Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H., & Platt, M. B. (2004). Classroom participation and discussion effectiveness: Student-generated strategies. *Communication Education*, 53(1). <https://doi.org/10.1080/0363452032000135805>
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>
- Freguia, S. (2016). Webcasts promote in-class active participation and learning in an engineering elective course. *European Journal of Engineering Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1192110>
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2016). The Role of Oral Participation in Student Engagement. *Communication Education*, 65(1), 83-104. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1066019>
- Girgin, K. Z., & Stevens, D. D. (2005). Bridging in-class participation with innovative instruction: use and implications in a Turkish university classroom. *Innovations in education and teaching International*, 42(1), 93-106. <https://doi.org/10.1080/14703290500049059>
- Gray, F. E. (2010). Specific oral communication skills desired in new accountancy graduates. *Business communication quarterly*, 73(1), 40-67. <https://doi.org/10.1177/1080569909356350>
- Jackson, D. (2014). Business graduate performance in oral communication skills and strategies for improvement. *The International Journal of Management Education*, 12(1), 22-34. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2013.08.001>
- Jones, R. C. (2008). The " why" of class participation: A question worth asking. *College Teaching*, 56(1), 59-63. <https://doi.org/10.3200/CTCH.56.1.59-64>
- Hosoda, Y. (2014). Missing response after teacher question in primary school English as a foreign language classes. *Linguistics and Education*, 28, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.08.002>
- Kavanagh, M. H., & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, 48(2), 279-300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2007.00245.x>
- Kim, J. (2013). Influence of group size on students' participation in online discussion forums. *Computers & Education*, 62, 123-129. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.025>
- León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.), *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103). México: UNAM - FESI.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R. y Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.
- Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B. y Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 5-14.

- Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R. y Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma Psicológica*, 1, 3545.
- Morales, G., Hernández, M., León, A., Cruz, N. y Carpio, C. (2010). Efectos de entrenar para cumplir criterios de congruencia en tareas de ajuste lector. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 11-20.
- Morales, G., Pacheco, V. y Carpio, C. (2014). Aprendizaje y competencias de estudio en universitarios. En P. Morales, E. Saavedra, G. Salas y C. Cornejo (Eds.), *Aprendizaje. Miradas desde la psicología educacional* (pp. 123-136). Talca: Universidad Católica de Maule.
- OECD. (2008). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?* Recovered from: <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>
- Orwat, J., Kumaria, S., Spira, M., Boyle, L., & Besinger, A. (2017). Class participation as a pedagogical tool in social work education. *Social Work Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1401601>
- Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. y Morales, G. (2005). Evaluación del aprendizaje en la práctica científica. En C. Carpio y J.J. Irigoyen, (Coords.), *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 33-50). México: UNAM-FESI.
- Pacheco, V., Ortega, M. y Carpio, C. (2010). Evaluación de una propuesta didáctica para el aprendizaje de habilidades escritoras en estudiantes de psicología. En C. Carpio (Ed.), *Comportamiento creativo en estudiantes universitarios* (pp. 49-75). México: UNAM-FESI.
- Pacheco, V., Ortega, M., Morales, G. y Carpio, C. (2013). Escribo, luego existo: reflexiones acerca de la autorreferencia. En Pacheco, V., Carpio, C., Morales, G. y Ortega, M. (Eds.). *La autorreferencia. promoción de comportamiento complejo desde diferentes perspectivas conceptuales* (pp. 55-76). México: UNAM.
- Pacheco, V., Reséndiz, N. y Mares, G. (2010). Análisis funcional de textos escritos por estudiantes de psicología experimental. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(1), 75-87.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta*. México: Trillas.
- Petress, K. (2006). An operational definition of class participation. *College Student Journal*, 40(4), 821-824.
- Rocca, K. A. (2010). Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication Education*, 59(2), 185-213. <https://doi.org/10.1080/03634520903505936>
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H. y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40(3), 32-46.
- Song, Y. (2015). An investigation into participation in classroom dialogue in mainland China. *Cogent Education*, 2(1), 1065571. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1065571>
- Varela, J. (2002). Alumnos inteligentes: proposición formativa para la educación elemental y media básica. En G. Mares y Y. Guevara. (Coords.) *Psicología Interconductual. Avances en la Investigación Tecnológica* (pp. 113-144). México: UNAM-FESI.
- WEF. (2016). *The Future Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

El liderazgo educativo y su impacto en la implementación de recursos: una revisión sistemática

Educational leadership and its impact on the implementation of resources: a Systematic Review

Eliu Galmiche-Frías¹

1 Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (eliu.galmiche@hotmail.com)

Cómo citar este artículo:

Galmiche-Frías, E. (2022). El liderazgo educativo y su impacto en la implementación de recursos. *Educación y ciencia*, 11(58), 120-130.

Recibido el 26 de septiembre de 2022; aceptado el 16 de mayo de 2022; publicado el 31 de diciembre de 2022

Resumen

Hoy en día, hablar de la educación a distancia es un tema tan normal, que todas las partes involucradas en el proceso de enseñanza aprendizaje participan con los pocos o muchos conocimientos que poseen.

El objetivo de esta investigación es analizar sistemáticamente el liderazgo educativo y su impacto en la implementación de los recursos tecnológicos en las instituciones de nivel medio superior, para lo cual se realizan mediciones numéricas y análisis estadísticos para establecer patrones de comportamiento bajo un enfoque metodológico cuantitativo.

Como resultado se realizaron búsquedas en bases de datos indexadas Nature, Oxford, Springer, Wiley, Scopus, SciELO y Redalyc, usando las palabras claves de búsquedas: liderazgo educativo, recursos tecnológicos; alcanzando el 36% de la literatura localizada en Redalyc, el 32% en Scopus y el 32 % en Scielo. Descartando a Nature, Oxford, Springer y Wiley por no localizar coincidencias en sus índices se búsqueda, se consideraron trabajos científicos a partir del año 2016 y se analizaron sistemáticamente para identificar que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión.

Se incluyeron 43 trabajos en la revisión sistemática, logrando tener una mayor representación las variables de liderazgo educativo sobre los recursos tecnológicos entre los pares próximos.

De manera que, en conclusión, los líderes educativos toman poca participación en el proceso de implementación de los recursos tecnológicos, impactando directamente en el porcentaje de utilización de las tecnologías instaladas por parte personal.

Palabras clave: liderazgo educativo y recursos tecnológicos

Abstract

Today, talking about distance education is such a normal topic that all parties involved in the teaching-learning process participate despite the little or much knowledge they possess.

The objective of this research is to systematically analyze educational leadership and its impact on the implementation of technological resources in upper secondary level institutions for which numerical measurements and statistical analysis are carried out to establish behavior patterns under an approach quantitative methodological.

As a result, searches were carried out in the indexed databases Nature, Oxford, Springer, Wiley, Scopus, SciELO and Redalyc, using the search keywords: educational leadership, technological resources; reaching 36% of the literature located in Redalyc, 32% in Scopus and 32% in Scielo, discarding Nature, Oxford, Springer, Wiley for not locating coincidences in their search indexes, scientific works were considered from the year 2016 and were systematically analyzed to identify that they met the inclusion and exclusion criteria.

43 papers were included in the systematic review, achieving greater representation of educational leadership variables on technological resources among close peers.

Thus, in conclusion, educational leaders take little participation in the process of implementation of technological resources, directly impacting the percentage of use of the technologies installed by personnel.

Keywords: educational leadership and technological resources

INTRODUCCIÓN

Las múltiples reformas educativas establecen las metas y objetivos nacionales sobre la educación y los pilares que intervienen para alcanzar el aprendizaje en cada uno de los niveles educativos, paulatinamente se ha iniciado la introducción de plataformas que permitan la gestión de clases y tareas en tiempo real, así como ajustar los horarios al contexto de cada estudiante con la intención de que cada alumno aprenda a su propio ritmo y según los recursos que disponga en el contexto donde se desarrolla.

Con la declaración de pandemia del SARS-COVID 19 (Diario Oficial de la Federación, 2020) el establecimiento de los métodos de enseñanzas en línea se convirtieron de un día para otro en el único método de enseñanza en todos los niveles educativos, presentando muchos inconvenientes sobre todo en el escaso conocimiento de los docentes pero casi nulo conocimiento por parte de los líderes educativos en el manejo de plataformas digitales, equipos acordes a las necesidades de comunicación por parte de los alumnos y la muy problemática conexión a la red mundial (Internet).

Para realizar la búsqueda sistemática se presentó la pregunta ¿cómo se implementan los recursos tecnológicos de acuerdo con el liderazgo educativo? Considerando las variables de búsquedas con más coincidencias en liderazgo educativo, recursos tecnológicos y entre los pares próximos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se busca y analiza literaturas para integrar un compendio de documentos que incluyan: liderazgo educativo y recursos tecnológicos como parte de sus tesauros o variables claves a fin de lograr comprender y dar soporte a dichas variables de estudio.

METODOLOGÍA

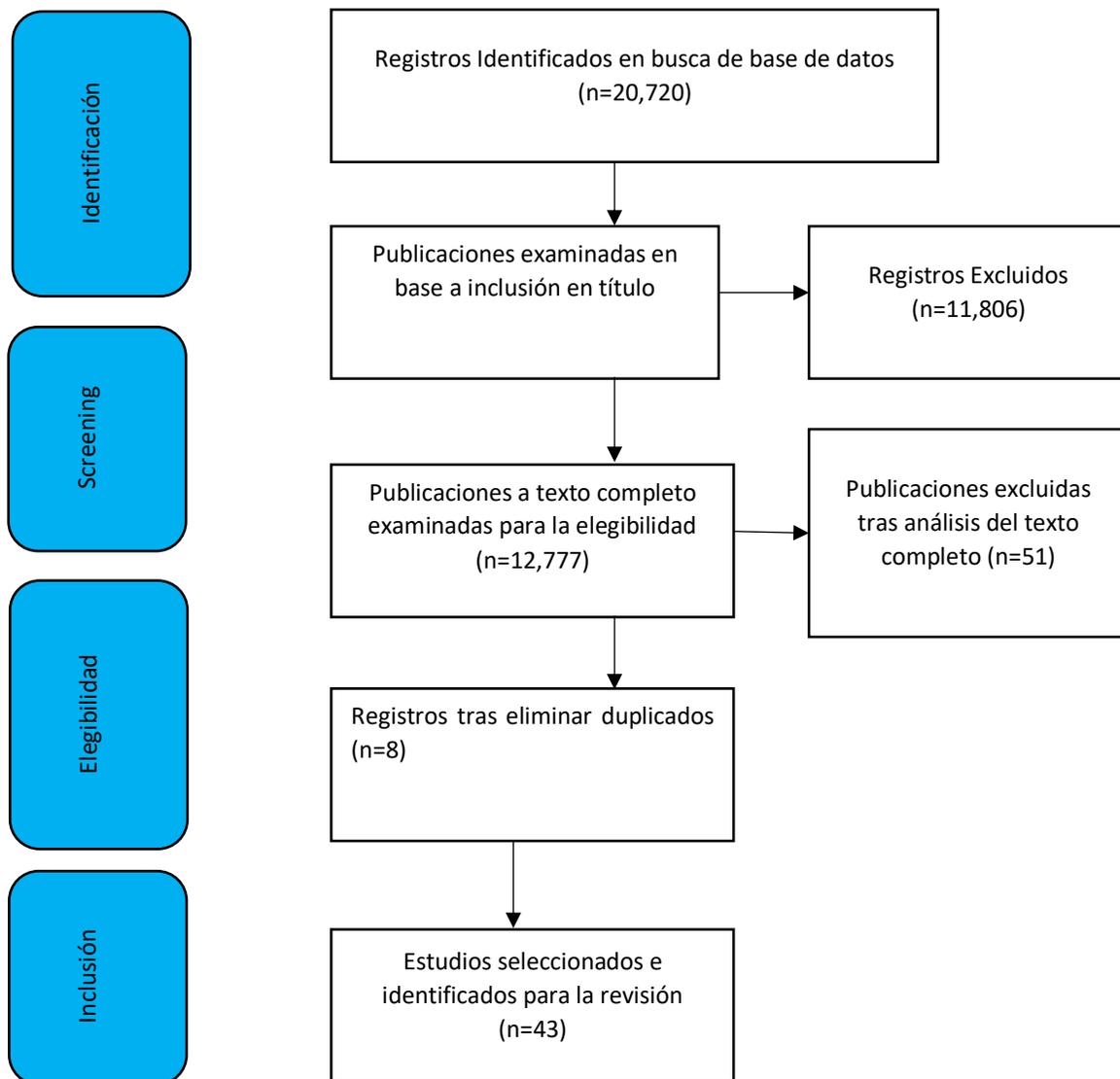
Se realizaron búsquedas de revisión sistemáticas y se consultaron siete bases de datos indizadas (Nature, Oxford, Springer, Wiley, Scopus, SciELO, Redalyc) para realizar una búsqueda bibliográfica, descartando a cuatro de ellas incluyendo (Nature, Oxford, Springer, Wiley) por no localizar coincidencias en sus índices de búsqueda incluyendo a todos los artículos publicados a partir del 2016 en idioma español o inglés y que describieran características de la implementación de los recursos tecnológicos de acuerdo al liderazgo educativo. Las variables de búsquedas que se asociaron para realizar la comparación con los índices de las bases de datos seleccionadas fueron: liderazgo educativo y recursos tecnológicos entre los pares próximos.

Para ubicar los documentos publicados se aplicó, en primer lugar, un protocolo estandarizado para búsquedas en las bases de datos, en donde toman relevancia los condicionantes de la aplicación de criterios de inclusión mediante una revisión en el título, para esta se utilizó una cadena de búsqueda con condiciones lógicas ("liderazgo educativo" OR "recursos tecnológicos"). En relación con el análisis de los resultados, se encontró una lista considerablemente extensa de 20,720 documentos de estudio identificados como coincidencias en las palabras clave a través de los índices de las bases de datos, tal como se describe en las fases del protocolo (véase la figura 2). Siguiendo los límites y aplicando el filtro del periodo de tiempo a partir del año 2016 considerados, se generó una lista compactada pero aun nutrida de documentos de 5,234 trabajos.

Aplicando un segundo filtro de los criterios de exclusión por relevancia en el título, resumen y palabras claves, se logró la cantidad de 74 artículos que conservaban las coincidencias de los índices.

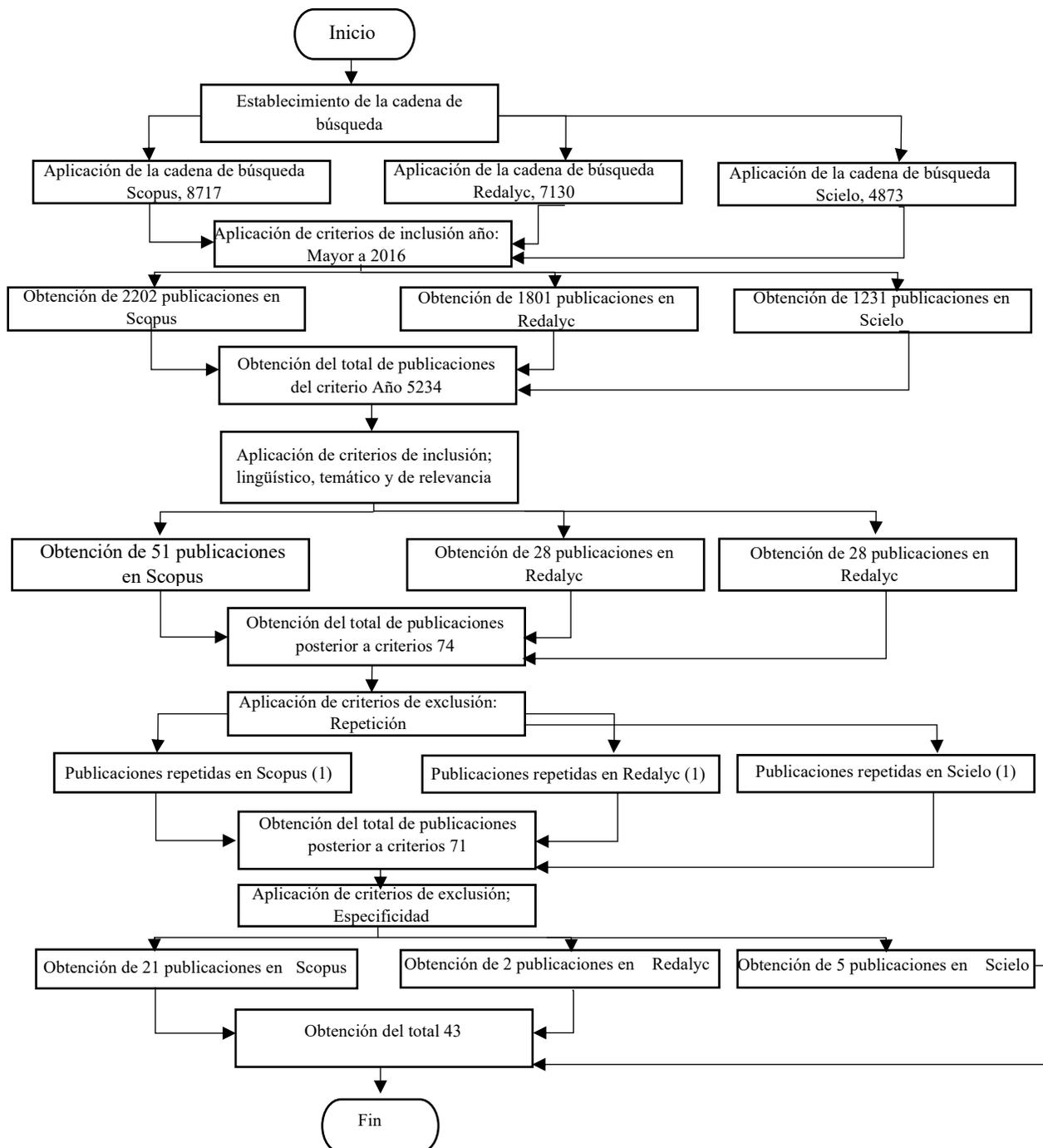
Para eliminar literaturas repetidas, se realizó un filtro mediante la organización de documentos en el software de aplicación Mendeley, logrando agrupar la cantidad de 43 artículos que cumplen con el liderazgo educativo y recursos tecnológicos, tal como se muestra en el proceso que se esquematización (véase la figura 1).

Figura 1
Diagrama de Flujo proceso de revisión.



Nota. Elaboración propia.

Figura 2.
Fases en el protocolo de búsqueda.

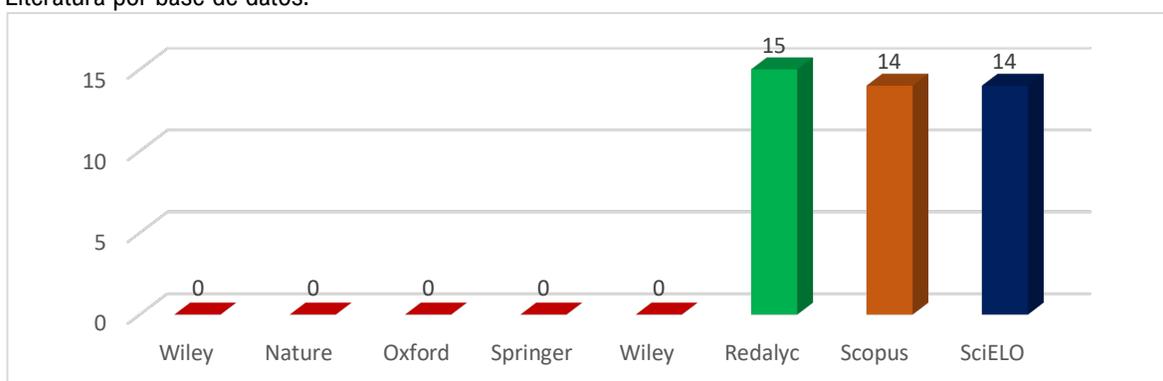


Nota. Elaboración propia.

REVISIÓN DE LITERATURA

En la revisión de literatura se obtuvo una sumatoria de 43 estudios que cumplieron con los criterios y filtros aplicados en las bases de datos (véase la figura 3), en la cual se muestra los datos gráficamente comparados por índice localizado, así como los valores por cada lista acreditada en el protocolo y las cantidades localizadas. Como parte de la integración de la lista se rechazaron 20,677 artículos que no consumaron la acreditación de los términos lógicos y comparativos requeridos para el estudio, finalmente se aceptaron 43 textos localizados en tres diferentes bases de datos, siendo Redalyc el de mayor número de estudios en comparación con los otros dos índices, los cuales presentaron resultados muy similares.

Figura 3.
Literatura por base de datos.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados más importantes se dieron en sincronía con los índices de las bases de datos. Examinando todo el texto de la literatura, se realizó una clasificación de enfoque cuantitativo en donde se citaron 28 artículos, de este modo, resultaron 15 textos con métodos y características cualitativas en donde se da fe de las variables primarias (véase la Tabla 1). Es muy marcada la diferencia de contenidos que utilizaron en el método cuantitativo pero, a su vez, los estudios cualitativos están creciendo en las áreas de investigación y de revisiones sistemáticas.

Tabla 1
Dimensiones de los métodos

Enfoque	Indicador	Citas
Cuantitativo	28	(Alodan, 2021; Altopiedi & García, 2020; Aznar-Díaz et al., 2020; Bani et al., 2021; Barteit et al., 2020; Bohórquez & Bohórquez, 2017; Botello et al., 2016; Canese et al., 2021; Chen et al., 2021; Cidral et al., 2018; Atoche-Rodríguez et al., 2016; Galdames & González, 2019; González-Hernando et al., 2020; Herrera & Cancino, 2018; Lancheros-Cuesta et al., 2017; Müller & Mildemberger, 2021; Navarrete et al., 2020; Peña & Sembler, 2019; Prasertcharoensuk & Tang, 2017; Sánchez, 2019; Sánchez-García & Toledo-Morales, 2018; Sepúlveda & Molina, 2019; Shadiev & Sintawati, 2020; Talebizadeh et al., 2021; Thawinkarn et al., 2018; Van et al., 2019; Yekefallah et al., 2021; Yilmaz & Keser, 2016)

Enfoque	Indicador	Citas
Cualitativo	15	(Baptista et al., 2020; Belmonte et al., 2019; Moreno, 2019; Díaz-Delgado & García-Martínez, 2019; Fuentes, 2021; García, 2018; García-Garnica, 2018; Jara et al., 2019; Maureira & Maureira, 2018; Ramírez-Anormaliza et al., 2017; Romero, 2021; Ruiz-Ramírez et al., 2020; Salas-Rueda et al., 2017; Smit, 2018; Weinstein et al., 2019)

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, el liderazgo educativo presentó un total de 11 textos que coincidieron en las diferentes bases de datos y el total de los recursos tecnológicos presentados son de 32 estudios (véase la tabla 2), representando la primera variable de investigación el 26 % de las literaturas apoyadas en ese enfoque, del mismo modo, la segunda variable representa el 74 % de los estudios relacionados en los índices y aceptados por lo criterios.

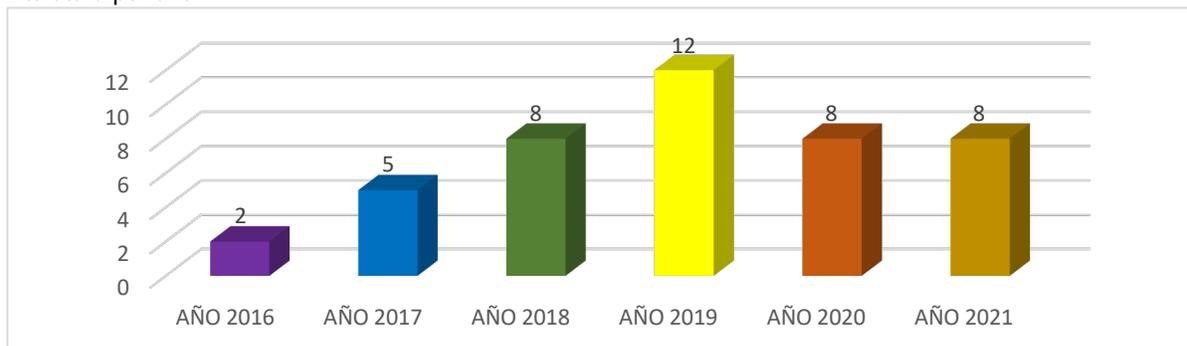
Tabla 2
Dimensiones de las variables primarias.

Variable	Indicador	Citas
Liderazgo educativo	11	(Altopiedi & García, 2020; Botello et al., 2016; Moreno, 2019; Fuentes, 2021; Galdames & González, 2019; García, 2018; Jara et al., 2019; Maureira & Maureira, 2018; Müller & Mildemberger, 2021; Navarrete et al., 2020; Peña & Sembler, 2019)
Recursos tecnológicos	32	(Alodan, 2021; Aznar-Díaz et al., 2020; Bani et al., 2021; Baptista et al., 2020; Barteit et al., 2020; Belmonte et al., 2019; Bohórquez & Bohórquez, 2017; Canese et al., 2021; Chen et al., 2021; Cidral et al., 2018; Díaz-Delgado & García-Martínez, 2019; Atoche-Rodríguez et al., 2016; García-Garnica, 2018; González-Hernando et al., 2020; Herrera & Cancino, 2018; Lancheros-Cuesta et al., 2017; Prasertcharoensuk & Tang, 2017; Ramírez-Anormaliza et al., 2017; Romero, 2021; Ruiz-Ramírez et al., 2020; Salas-Rueda et al., 2017; Sánchez, 2019; Sánchez-García & Toledo-Morales, 2018; Sepúlveda & Molina, 2019; Shadiev & Sintawati, 2020; Smit, 2018; Talebizadeh et al., 2021; Thawinkarn et al., 2018; Van et al., 2019; Weinstein et al., 2019; Yekefallah et al., 2021; Yilmaz & Keser, 2016)

Nota. Elaboración propia.

Se contempló literatura desde el año 2016 en la cual se presentan muy marcados los incrementos en los 3 años siguientes, pero en el año 2020 se presentó un decremento en las publicaciones de esta línea de investigación (véase la figura 4), coincidiendo en el año que inicia la declaración de pandemia del SARS-COVID 19 (Diario Oficial de la Federación, 2020).

Figura 4.
Literatura por año



Nota. Elaboración propia

“El liderazgo educativo es un puesto dentro de la organización que permite que las instituciones educativas logren sus metas y objetivos, los directivos se preocupan especialmente por generar un clima laboral que resulte estimulante para la labor administrativa” (Romero, 2021), por otra parte Fuentes (2021), afirma que “el liderazgo educativo se encuentra obstaculizado por las políticas educativas y la economía desfavorable del contexto”, de la misma forma “la globalización es un almacigo de retos y oportunidades que los líderes educativos solo le podrán hacer frente al desarrollar acciones proactivas en el lanzamiento de reformas e innovaciones significativas” (García, 2018) .

“La función del director es una tarea sumamente relevante, pues implica la toma de decisiones y la articulación de esfuerzos de la comunidad educativa, así como el manejo de la estructura organizacional en torno al logro de los aprendizajes” (Moreno, 2019), conviene subrayar que “el líder educativo es un actor clave en la articulación del entramado cultural e identitario que favorece la pertenencia de los miembros a una comunidad, lo que constituye una robusta base relacional y socioafectiva para el trabajo formativo” (Jara et al., 2019).

También el concepto de “líder educativo puede ser comprendido y practicado como proceso colectivo de influencias alineadas en el sentido de un proyecto educativo, ya sea por desagregación de roles directivos o por agregación, a través de los equipos directivos” (Maureira y Maureira, 2018).

No sólo el liderazgo educativo sino también los recursos tecnológicos forman parte del estudio, Alodan, (2021) menciona que “existen muchas dificultades para transformar el aprendizaje electrónico”, en definitiva, “se deberían proporcionar características tecnológicas para permitir un entorno de colaboración” (Cidral et al., 2018).

RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

Con la intención de evidenciar las variables primarias de investigación se pudo realizar una comparación entre 11 literaturas (Altopiedi y García, 2020; Botello et al., 2016; Moreno, 2019; Fuentes, 2021; Galdames y González, 2019; García, 2018; Jara et al., 2019; Maureira y Maureira, 2018; Müller y Mildenberger, 2021; Navarrete et al., 2020; Peña y Sembler, 2019) sobre el liderazgo educativo, pero no así de los recursos tecnológicos implementados por los directivos. Los textos hacen una fuerte inclinación a las implementaciones de recursos tecnológicos por parte de los docentes en la impartición de sus clases, de la importancia de estar bien capacitados y del seguimiento de implementación de dichas herramientas.

Como se mencionó al inicio del documento, el objetivo de este trabajo es analizar sistemáticamente el liderazgo educativo y su impacto en la implementación de los recursos tecnológicos en las instituciones de nivel medio superior, en este sentido, se debe señalar que en la literatura analizada se encontraron escasos documentos relacionados al nivel medio superior y, las literaturas encontradas, muestran que el impacto de no conocer las herramientas tecnológicas que usa el personal limita el liderazgo educativo al no poder dimensionar las ventajas y desventajas del uso técnico. Un líder educativo es un elemento esencial en la organización, debido a tanto a sus actitudes integrales desde la persuasión hasta por la generación del compromiso individual y colectivo pasando por la comunicación asertiva.

Si bien existe capacitación para la implementación de las tecnologías en las organizaciones educativas, se hace necesario también la capacitación de los directivos en las herramientas lógicas que se implementan, esto con la finalidad de poder analizar y evaluar los procesos educativos con el uso de las plataformas digitales.

En un contexto educativo en donde el uso de dispositivos electrónicos es muy común, las actualizaciones del software y hardware, así como su uso a grandes escalas, convierten a estos saberes en un conocimiento muy evolutivo. Para simplificar, los líderes educativos deben estar a la vanguardia en la implementación de los recursos tecnológicos.

Hacen falta estudios relacionados a la implementación de recursos tecnológicos en las instituciones del nivel medio superior, en donde el líder educativo tome lugar como elemento de aprendizaje con el fin de poder ejercer dirección y control en el quehacer diario, así como permitir el cumplimiento de las metas trazadas al inicio del ciclo escolar y alcanzar los objetivos con el uso de las herramientas tecnológicas que contribuyan a la eficiencia y eficacia del servicio educativo en pro de la comunidad estudiantil y, sobre todo, para la sociedad.

Hacen falta estudios de métodos cuantitativos que contemplen las variables de liderazgo educativo y su impacto en la implementación de los recursos tecnológico.

REFERENCIAS

- Alodan, H. (2021). E-Learning transformation during the covid-19 pandemic among faculty members at princess nourah bint abdul rahman university. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (2), 286-304. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4678902>
- Altopiedi, M., & García, A. B. (2020). The role of coaching in the training of principals: Analysis of a specific program. *Educar*, 56(1), 183-199. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1055>
- Atoche-Rodríguez, K. E., Atoche-Rodríguez, A., Salazar-Pastrana, A., & Durán-Pérez, M. (2016). Principals rebuilding their professional performance in elementary education: a participatory contribution within the educational system in yucatan, mexico. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 8(1), 31-43. DOI:10.5460/jbhsi.8.1.57590
- Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., Cáceres-Reche, M. P., & Romero-Rodríguez, J. M. (2020). Analysis of the determining factors of good teaching practices of mobile learning at the Spanish University. An explanatory model. *Computers and Education*, 159, 0360-1315 <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104007>
- Bani, A., Hijazein, Y., Hadadin, H., Jarkas, A. K., Al-Tamimi, Z., Amarin, M., Shatarat, A., Abu, M., & Al-Taher, R. (2021). E-Learning during COVID-19 pandemic; Turning a crisis into opportunity: A cross-sectional study at The University of Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.102882>
- Baptista, P., Almazán, A. y Loeza, C. A. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.96>
- Barteit, S., Guzek, D., Jahn, A., Bärnighausen, T., Jorge, M. M., & Neuhann, F. (2020). Evaluation of e-learning for medical education in low- and middle-income countries: A systematic review. *Computers and Education*, 145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103726>
- Belmonte, J. L., Sánchez, S. P., Cabrera, A. F., & García, G. G. (2019). Analysis of the effect of B-learning training on the teaching staff. Case study of a teaching cooperative. *Texto Livre*, 12(2), 98-115. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.98-115>
- Bohórquez, G. E. y Bohórquez, M. I. (2017). Diseño de una estrategia didáctica colaborativa con ayuda de herramientas web 2.0 en la enseñanza de la química. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 46-63. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/842/1360>

- Botello, J. A., Velázquez, A. M. T. y Salinas, E. M. C. (2016). Diagnóstico del liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 51–68. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.206881>
- Canese, V., Mereles, J. I. y Amarilla, J. (2021). Educación remota y acceso tecnológico en Paraguay: perspectiva de padres y alumnos a través del COVID-19. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 13(24), 41–63. <https://doi.org/10.22430/21457778.1746>
- Chen, J., Lin, C. H., & Chen, G. (2021). A cross-cultural perspective on the relationships among social media use, self-regulated learning and adolescents' digital reading literacy. *Computers and Education*, 175. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104322>
- Cidral, W. A., Oliveira, T., di Felice, M., & Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers and Education*, 122, 273–290. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.001>
- Moreno, B. P. C. (2019). Incidencia De la Gestión Escolar y Liderazgo en las Instituciones Educativas: Perspectiva de Análisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 14(1), 52-68.
- Diario Oficial, Poder Ejecutivo, Consejo de Salubridad General. (2020). ACUERDO por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). Edición Vespertina, Lunes 30 de marzo de 2020(Mex). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/544325/CSG_300320_VES.pdf
- Díaz-Delgado, M. A., & García-Martínez, I. (2019). Standards for school principals in Mexico and Spain: A comparative study. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 113. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4565>
- Fuentes, M. A. (2021). Liderazgo en justicia social, ingrediente indispensable para la gestión escolar incluyente. *Calidad en la educación*, 14(1), 335-349.
- Galdames, S. y González, Á. (2019). Directores fantásticos y dónde encontrarlos: lecciones sobre la promoción interna de directivos elegidos por alta dirección pública en Chile. *Calidad en la educación*, (51), 131-163. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.673>
- Rodríguez, F. G. (2018). Perspectivas del impacto en el liderazgo educativo y la calidad del siglo XXI. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 13(2), 24-39. ISSN 1870-557X
- García-Garnica, M. (2018). Successful practices of leadership aimed to support the quality of teaching at Andalusian public schools. Principals' and teachers' perceptions. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 16(3), 139–156. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.008>
- González-Hernando, C., Valdivieso-León, L. y Velasco-González, V. (2020). Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24213>
- Herrera, C. I., & Cancino, V. E. C. (2018). Advice to management teams and educational leadership from the approach of functional competencies. *Ensaio*, 26(101), 1220–1239. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601381>
- Jara, C., Sánchez, M. y Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, (51), 350-381. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Lancheros-Cuesta, D. J., Murcia-Castellanos, Y. y Tejedor, M. L. (2017). Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el aula. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 50, 211–228. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.15>
- Maureira, Ó. J. y Maureira, O. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1–19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115>
- Müller, C., & Mildenberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *In Educational Research Review*, 34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. M. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 143–172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.100>
- Peña, J. y Sembler, M. (2019). Movilizaciones estudiantiles y liderazgo directivo: un estudio exploratorio en tres liceos de la región metropolitana. *Calidad en la educación*, 51, 315-349. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.488>

- Prasertcharoensuk, T., & Tang, K. N. (2017). The effect of strategic leadership factors of administrators on school effectiveness under the Office of Maha Sarakham Primary Educational Service Area 3. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(3), 316–323. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.09.001>
- Ramirez-Anormaliza, R., Sabaté, F., Llinàs-Audet, X., & Lordan, O. (2017). Acceptance and use of e-learning systems by undergraduate students of Ecuador: The case of a state university. *Intangible Capital*, 13(3), 548–581. <https://doi.org/10.3926/ic.820>
- Romero, C. (2021). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 19(1), 73–90. <https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.1.005>
- Ruiz-Ramirez, J. A., Tamayo-Preval, D., & Montiel-Cabello, H. (2020). Teachers' digital competences in the online classes modality: A case study in a health crisis context. *Texto Livre*, 13(3), 47–62. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25592>
- Salas-Rueda, R. A., Lugo-García, J. L. y Ruiz-Silva, H. F. (2017). Perspectivas de los estudiantes sobre el uso de redes sociales en el proceso educativo superior. *Vivat Academia*, 0(139), 53. <https://doi.org/10.15178/va.2017.139.53-66>
- Sánchez, A. V. (2019). Leadership: A key to innovation and educational change. *In Revista de Investigacion Educativa*, 37(2), 301–326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Sánchez-García, J. M. y Toledo-Morales, P. (2018). Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la enseñanza de historia. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (78), 8-32. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Sepúlveda, F., & Molina, C. A. (2019). Instructional leadership skills of principals and management teams from schools of the Biobío region, Chile: Strengths and challenges. *Revista de Investigacion Educativa*, 37(2), 487–503. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.329861>
- Shadiev, R., & Sintawati, W. (2020). A review of research on intercultural learning supported by technology. *In Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100338>
- Smit, Brigitte (2018). Expanding Educational Leadership Theories through Qualitative Relational Methodologies. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(22), 75-86. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-22.eelt>
- Talebizadeh, S. M., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Analyzing the relationship between principals' learning-centered leadership and teacher professional learning: The mediation role of trust and knowledge sharing behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100970>
- Thawinkarn, D., Tang, K. N., & Ariratana, W. (2018). Relationship between perceived directors' leadership and classroom quality of primary schools in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(2), 230–235. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.03.008>
- Van, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *In Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M. y Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). *Calidad en la Educación*, (51), 15-52. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.671>
- Yekefallah, L., Namdar, P., Panahi, R., & Dehghankar, L. (2021). Factors related to students' satisfaction with holding e-learning during the Covid-19 pandemic based on the dimensions of e-learning. *Heliyon*, 7(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07628>
- Yilmaz, F. G. K., & Keser, H. (2016). The impact of reflective thinking activities in e-learning: A critical review of the empirical research. *Computers and Education*, 95, 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.006>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

“Aprendiendo con los animales de mi pueblo”. Una propuesta curricular transversal en primaria

“Learning with the animals of my town”. A transversal curricular proposal in primary

Katerine Olivo-Franco¹ y José Luis Olivo-Franco²

1 Institución Educativa Técnica Agrícola Juan Domínguez Romero, Colombia (joseolivofranci@hotmail.com),

2 Institución Educativa Palmar de Candelaria (kpof18@@hotmail.com)

Cómo citar este artículo:

Olivo-Franco, K. y Olivo-Franco, J. L. (2022). “Aprendiendo con los animales de mi pueblo”. Una propuesta curricular transversal en primaria. *Educación y Ciencia*, 11(58), 131-148.

Recibido el 08 de enero de 2022; aceptado el 13 de julio de 2022; publicado el 31 de diciembre de 2022

Resumen

Este artículo versa sobre una estrategia curricular desarrollada a partir de las observaciones de la docente en su aula de clases con estudiantes de primero de primaria, las cuales dan cuenta del interés de parte del estudiantado por los animales. Sin embargo, estos desconocen la fauna autóctona de su región. Por otra parte, aunque la institución Educativa Palmar de Candelaria-Colombia (IEPC) promueve el desarrollo de proyectos transversales, estos son abordados como actividades aisladas. De allí que la propuesta curricular “Aprendamos con los animales” permitió emplear la educación ambiental como un hilo transversal que enhebró disciplinas, saberes, competencias y contenidos a los que los educandos deben acceder y desarrollar en medio de las difíciles condiciones de educación remota dadas las condiciones de aislamiento físico a causa de la pandemia generada por el COVID-19 y la escasa conectividad a internet con la que cuenta las familias rurales de los 20 infantes que hacen parte del curso.

Palabras clave: educación ambiental; transversalidad; actitudes ambientales, competencias básicas

Abstract

This article is about a curricular strategy developed from the teacher's observations in her classroom with first grade students, which show the interest of the student body in animals. However, they are unaware of the native fauna of their region. On the other hand, although the Palmar de Candelaria-Colombia Educational Institution (IEPC) promotes the development of transversal projects, these are approached as isolated activities. Hence, the curricular proposal "Let's learn with animals" allowed the use of environmental education as a transversal thread that threaded disciplines, knowledge, competences and contents that students must access and develop in the midst of the difficult conditions of remote education given the conditions of Physical isolation due to the pandemic generated by COVID-19 and the poor internet connectivity available to rural families of the 20 infants who are part of the course.

Keywords: environmental education; transversality; environmental attitudes, basic skills

INTRODUCCIÓN

Educar para ayudar a las personas a adquirir mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente, valores sociales y un profundo interés por este, que los motive a participar activamente en su protección y mejoramiento y presten atención a los problemas medioambientales es una imperiosa necesidad y obligación de las escuelas (Carta de Belgrado, 1975). No obstante, como lo registran Kesiber y Kesiber (2017) y Prieto y Torrealba (2021), se verifica una acentuada ruptura entre la escuela, la sociedad y la naturaleza, la cual se traduce en dificultades en la construcción de conocimientos medioambientales. Por ello, varios autores entre los que destacan Del Carmen (1999) y Sáez et al. (2017) defienden la inmersión del estudiantado desde la temprana infancia al ecosistema más próximo a fin de estudiarlo y promover actitudes positivas hacia el medio ambiente. Así por ejemplo, el municipio de Luruaco en el cual se ubica nuestra escuela es un lugar privilegiado principalmente por las fuentes hídricas que posee como son: la Laguna de Luruaco y la de Tocagua. Esto convierte al municipio en una zona rica en fauna y flora. Allí se encuentran además, especies nativas como el mono Tití Cebeciblanco (*Saguinus oedipus*) en vía de extinción.

Un estudio publicado por la Corporación Autónoma Regional del Atlántico (CRA) (2012), muestra que la tala de la vegetación, la sobrepesca, la caza indiscriminada de especies, la quema incontrolada de bosques está acabando con especies propias de nuestra región. Ante la situación descrita, es prioridad en estos tiempos educar para cuidar y conservar lo que nos queda del ambiente. Si abordamos la temática ambiental desde los intereses del estudiantado y desde su contexto es posible generar en ellos cambios individuales que conlleven a mejorar las condiciones de vida, tanto de estos como del resto de seres vivos que de una u otra forman comparten un espacio en común.

Precisamente, mediante las observaciones llevadas a cabo por la docente del estudio, se ha dado cuenta de que sus estudiantes de primer grado de la IEPC, si bien tiene un interés por la fauna, desconocen los animales endémicos de la región. Es aquí donde se comienza a concretar la idea de hacer de la educación ambiental (EA), ese hilo que enhebre cada una de las disciplinas, saberes, competencias, contenidos que estos educandos deben acceder y desarrollar.

En este caso en particular, se partió del interés que manifiestan los niños y niñas por los animales. Se intentó proponer una estrategia a partir de este eje transversal, con el objeto de fomentar actitudes ambientalistas desde la infancia y simultáneamente hacer una resignificación de lo que entendemos como transversalidad. Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta orientadora fue: ¿Cómo se puede fomentar actitudes ambientales (AA) y competencias básicas (CB) en los estudiantes del grado primero, mediante la transversalidad como estrategia curricular? Asimismo, se planteó el objetivo central de fomentar AA y CB en los estudiantes del grado primero A de la IEPC y objetivos de mayor especificidad tales como: i) Revisar las mallas curriculares de grado primero para identificar posibilidades de integración e interdisciplinariedad; ii) Diseñar e implementar el proyecto de aula: “Aprendiendo con los animales de mi región” para el desarrollo de AA y CB; y iii) Evaluar la implementación del proyecto de aula.

Por lo anterior, surgió la necesidad de proponer un desarrollo del currículo para el grado primero desde un proyecto de aula, orientado a la formación en las competencias tanto básicas como específicas que deben desarrollarse en este grado.

De esta manera, se propuso una intervención didáctica en la cual constructos como transversalidad, EA y las CB son clave para su puesta en marcha. Si bien hacer un recorrido teórico exhaustivo de tales conceptos no es el propósito de este trabajo, a continuación se intenta desarrollar una breve aproximación de cómo se concibieron desde la presente propuesta investigativa.

En relación con la transversalidad, algunos autores la entienden como aquellos contenidos culturales que son necesarios para poder vivir y convivir en una sociedad que constantemente se transforma (Reyes y Henríquez, 2008). Por su parte, Botero (2006) emite la siguiente definición sobre los llamados ejes transversales:

Instrumentos globalizantes de carácter interdisciplinario que recorren la totalidad de un currículo y en particular la totalidad de las áreas del conocimiento, las disciplinas y los temas, con la finalidad de crear condiciones favorables para proporcionar a los estudiantes una mayor formación en aspectos sociales, ambientales o de salud. Tienen un carácter globalizante porque atraviesan, vinculan y conectan muchas disciplinas del currículo y recorren asignaturas y temas que cumplen el objetivo de tener una visión de conjunto. (p. 52)

En otras palabras, hace referencia a aquello que no es abordable desde una sola asignatura, sino que requiere ser tratado desde todas las áreas del currículo. Por tanto, la transversalidad curricular es fundamental porque persigue el tratamiento de situaciones problemas que afectan a la comunidad en la cual está inmersa la escuela (Simões et al., 2019). Estas situaciones problemas convergen en tópicos como por ejemplo, la crisis ambiental. Botero (2006) mencionado en líneas anteriores, recoge una clasificación derivada de otros estudios sobre transversalidad en la cual distingue: i) ejes transversales sociales cuando se refiere a temas tales como: valores, urbanidad, consumo, derechos humanos, respeto y convivencia; ii) ejes transversales ambientales cuando se hace alusión a: el respeto por la naturaleza, los animales, las plantas y el universo y iii) ejes transversales de salud, cuando nos referimos al cuidado del cuerpo humano, a las prácticas de buena alimentación, prevención frente a la drogadicción y educación sexual, entre otras. Igualmente, en Colombia la Ley General de Educación 115 de 1994, en su artículo 14 especifica de una manera similar los ejes que debe articular el currículo.

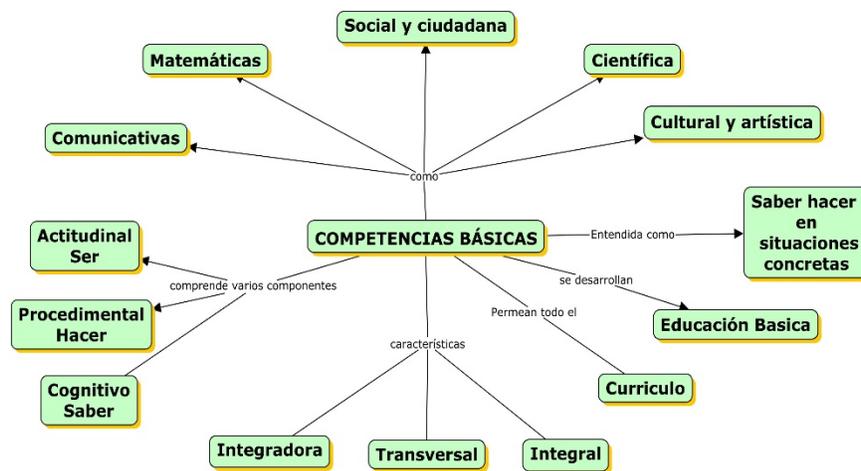
En la mayoría de las escuelas estos temas son abordados a través de los proyectos transversales. Sin embargo, no es raro verificar que en el común de los casos se llenan de una gran cantidad de actividades trabajadas de forma desarticulada e independientemente, sin el apoyo de las otras áreas del saber. En este orden de ideas, se hacen muchos proyectos “proyectitis”. Es decir, muchas actividades que no tienen un eje articulador con el resto de disciplinas (Velásquez, 2009).

A propósito de lo anterior, la EA se constituye en uno de los ejes transversales que permite entretener diversos contenidos curriculares y ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias científicas, ciudadanas, comunicativas y matemáticas. En cuanto a la EA esta comenzó a plantearse como una alternativa para hacer frente al deterioro medioambiental desde los 70 desde la educación formal y extraescolar (Organización de las Naciones Unidas

para el Fomento de la Educación las Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1977). En tal medida requiere que se implemente desde la primera infancia hasta la educación técnica y profesional. Por consiguiente, la EA deber ser trabajada de forma transversal y responder a los cuatro pilares de la educación, o sea aprender a: conocer, ser, hacer, y a vivir juntos (Delors, 1996), en otras palabras, privilegiar una formación integral y más humana (Di Marco, 2020; Perico, 2017). Lo anterior demanda con urgencia replantear la manera tradicional de enseñar basada en la segmentación de saberes y con ellos aprendizajes aislados y descontextualizados de la vida cotidiana, por una que haga posible la integración e interdisciplinariedad de saberes y la promoción de las CB necesarias para una formación integral. (Freire y Faundez, 2018; Olivo, 2020).

Ahora bien, las CB se refieren a las habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral y matemáticas básicas, las cuales se adquieren o desarrollan durante el paso por la educación básica (Trujillo, 2014). El Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006) define competencia como el conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. En consecuencia, las competencias poseen un carácter transversal, eso significa que atraviesan horizontalmente todas las áreas del currículo. En la figura 1 se ha desarrollado una síntesis de las principales competencias básicas.

Figura 1.
Principales Competencias Básicas



MÉTODO

El presente trabajo al que preferimos llamar experiencia investigativa y no propiamente un estudio formal, se desarrolló desde un paradigma socio-constructivista que aboga no solo por las intenciones interpretativas sino que se propone construir y transformar situaciones problemas sentidas dentro de una comunidad educativa (Hernández et al., 2014). Igualmente, desde un enfoque cualitativo y un enfatizado diseño de investigación acción socio-educativa (IAE) caracterizado por su carácter por un lado, pragmático y por el otro, reflexivo (Lewin, 1946). De tal manera que promueve que el docente pueda, desde su quehacer pedagógico

diario, trascender hacia procesos investigativos mediante intervenciones planificadas a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y coadyuvar a sus estudiantes hacia mejores procesos formativos (Pineda et al., 2021). En ese orden de ideas, se identifican en la experiencia tres amplias fases: la fase diagnóstica, el diseño e implementación de la propuesta y el seguimiento y evaluación de los hallazgos más importantes.

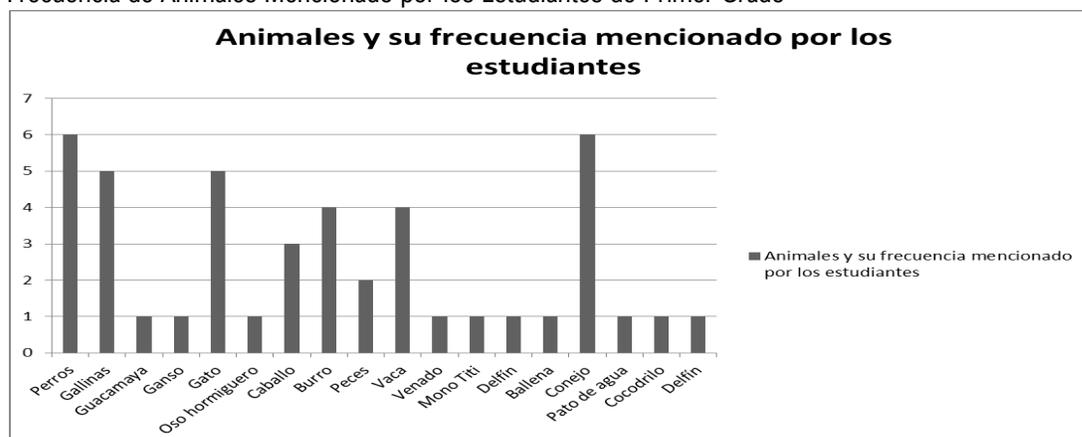
Fase Diagnóstico

Los niños muestran un gran interés por los animales. Antes de implementar la propuesta se desarrolló el siguiente diagnóstico a manera de explorar sus ideas previas y creencias con respecto a los animales: ¿Cuál es tu animal favorito? Los estudiantes del grado primero mencionaron los siguientes animales: gato, león, ballena, tigre, elefante, jirafa, perro, delfín. En este sentido, cuando se les pide en clase decir palabras que empiecen con algún sonido o fonema en particular, suelen mencionar a los animales.

Por lo general, mencionan animales como el león, la jirafa, los elefantes, que no son propios de su región, quizás influenciados. A través de observaciones realizadas de las clases desarrolladas por el Messenger, se evidenció que la mayoría de los estudiantes llegan a saber de estos animales por medio de la televisión, los libros de textos, entre otros. Por otro lado, existe un desconocimiento de la fauna nativa. Esto pudiera relacionarse con el hecho de que existe poca documentación dirigida al campo educativo sobre los animales de las regiones del país. Es habitual encontrar como menciona Páramo y Galvis (2010, p.113) “estudios científicos que presentan resultados técnicos, y que por lo mismo también presentan cierto grado de dificultad para ser entendidos”. Por ello, lo más frecuentes es que los docentes apoyen el proceso de aprendizaje sobre los animales utilizando como material de apoyo videos, libros, láminas, fabulas y cuentos en donde los animales que se exponen suelen ser foráneos. En consecuencia, el estudiantado desde temprana edad se empieza a relacionar con este tipo de animales que con seguridad los puede ver solo en los zoológicos.

La segunda pregunta fue: ¿Qué animales conoces que vivan en tu municipio Luruaco? Al respecto, los estudiantes mencionaron lo representado en la figura 2.

Figura 2.
Frecuencia de Animales Mencionado por los Estudiantes de Primer Grado



Fuente: elaboración propia.

Podemos notar que los 10 participantes hacen alusión animales domésticos y de granja como el perro, gato, gallinas, caballo, burros, vacas y conejo con los cuales están muy familiarizados. También, encontramos que dos estudiantes relacionan animales como la ballena y el delfín que no se encuentran en su municipio. Pocos estudiantes mencionaron animales que vivan en el bosque seco tropical de su localidad y de la vida silvestre, apenas un estudiante mencionó al mono titi cabeciblanco, al cocodrilo, el pato de agua y el venado. Esto demuestra que la mayoría de los estudiantes tienen poco conocimiento sobre la fauna silvestre de su región, desconociendo la riqueza natural con la que cuentan. Se ha corroborado a través investigaciones como la de Páramo y Galvis (2010) que los niños y niñas de poblaciones rurales y citadinas tienen aprendizajes sobre los animales bastante alejados de su entorno natural. Por ejemplo, en los libros de texto que suelen utilizar para aprender sobre animales terrestres, acuáticos y aéreos lo más probable es que se citen como ejemplos animales como el tigre, el león y el gorila que no son propios de nuestra región (Páramo y Galvis, 2010).

Una tercera cuestión sobre la cual se les interrogó a los estudiantes fue: ¿Qué preguntas se te ocurren hacer sobre los animales? Los estudiantes plantearon los siguientes interrogantes:

- ¿Por qué los pajaritos vuelan y dónde duermen?
- ¿Por qué los osos solo comen miel y no frutas y vegetales?
- ¿Qué tienen por dentro los animales?
- ¿Por qué algunos pajaritos solo comen gusano y no alpiste?
- ¿Por qué la jirafa tiene el cuello tan largo?
- ¿Para qué tiene el león mechales largas en la cabeza?
- ¿Por qué las mariposas vuelan?
- ¿Por qué los búhos se paran en los árboles?
- ¿Por qué los conejos comen zanahorias?
- ¿Por qué las gallinas tienen alas y no vuelan alto?

Notamos aquí una tendencia de los niños por el “por qué”, es decir, al establecimiento de causas más que a la finalidad de las cosas, en este sentido al “para qué”. Por último, encontramos preguntas con “dónde” que llevan a la obtención de un dato, concepto o información (García y Furman, 2014). Sin embargo, el planteamiento de preguntas por parte de los estudiantes independientemente de la clasificación en las que las ubiquemos tiene como finalidad dentro de este trabajo explorar los intereses que tiene cada uno de ellos sobre los animales. Las preguntas en la edad infantil reflejan entre otras cosas lo que el niño o niña quiere saber y conocer (Candelas, 2018) Por consiguiente, es importante tenerlas en cuenta para el desarrollo del proyecto de aula que se propondrá posteriormente. Pero para ello, es necesario que el docente reoriente las preguntas en posibles preguntas que generen procesos de indagación.

Finalmente, una cuarta pregunta se les planteó: ¿Está bien que los animales vivan en zoológico y porque piensas así? La mayoría consideró que no era apropiado que los animales vivan en zoológicos, porque ellos deben ser libres o vivir en su hábitat natural. Otro grupo

minoritario piensa que sí es apropiado porque gracias a los zoológicos pueden conocer animales de otras partes. Mediante el diagnóstico de ese proyecto se confirmó que los estudiantes tienen poco conocimiento de la fauna nativa y endémica que se encuentra en su localidad.

Por otra parte, se hizo una revisión de las mallas curriculares del grado primero que permitió constatar que la temática ambiental es tratada como tema en las áreas de sociales, naturales y ética y valores, no obstante, sin ninguna articulación de las mismas y perdiéndose su sentido de transversalidad.

En la siguiente tabla se muestran los temas relacionados con el ambiente que se trabajan en el grado primero en cada una de las áreas mencionadas en líneas anteriores.

Tabla 1.
Contenidos Relacionados con lo Ambiental Trabajados en el Grado de Primero de Primaria en el Primer Periodo Académico

Periodo	Área	Temas
Primero	Sociales	Nuestro planeta El sol, la tierra, y la luna. Elementos de la tierra: Agua, fuego, aire, tierra. El paisaje del campo. La importancia y el cuidado del paisaje
	Naturales	Seres inertes Seres vivos y sus características Las plantas Características de las plantas Partes de la planta Los animales Características de los animales

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se nota que los temas ambientales son tratados en áreas que por tradición siempre se les han encomendado al cuidado del ambiente, dejando de lado asignaturas como matemáticas, lenguaje y artes, entre otras. Adicionalmente, se aprecia la carencia de un eje transversal que articule cada una de estas disciplinas para dar respuesta a preguntas o problemas de interés para los estudiantes de primer grado. Así que es una necesidad incluir dentro del aula esta temática, “aprovechando las posibilidades que brindan otras asignaturas para educar ambientalmente y revertir una problemática que amenaza la existencia misma del Hombre” (Sarango et al., 2016, p. 185). Cabe recordar que la transversalidad ofreció la oportunidad de considerar la cultura, las tradiciones y costumbres de la localidad donde está inmersa la escuela (Simões et al., 2019). Por lo tanto, haber tenido en cuenta el contexto cultural y ambiental del estudiantado hizo posible crear ejes problemáticos transversales desde la EA.

Contexto

La experiencia fue desarrollada en el curso de primer grado con 20 estudiantes de edades entre 6 y 7 años. Sin embargo, solo participaron 10 de estos debido a que fueron los únicos que tenían acceso a las clases virtuales que se desarrollaban mediante Messenger y hay que señalar que esta fue la estrategia institucional para comunicarse con estudiante y padres en los tiempos de pandemia. El estudiantado participante pertenece a familias de bajo recursos económicos y sus padres se dedican generalmente al mototaxismo, la pesca y sus madres a servicios domésticos en otras ciudades. Por esto, es común que un buen número de estudiantes quedan al cuidado de sus abuelos o algún otro familiar.

Fase Diseño y Desarrollo de la experiencia pedagógica

La intervención pedagógica o proyecto de aula atendió a las consideraciones de transversalidad, promover actitudes ambientales y la promoción de las competencias básicas en estudiantes de primer grado de primaria. En este orden de ideas, “Aprendiendo con los animales de mi municipio” subsumió estrategias de enseñanza pre-instruccionales es decir, aquellas que se utilizan al inicio de la clase para introducir al estudiante en el tema, generar expectativas, aclarar propósitos y activar la atención del educando. Asimismo, estrategias co-instruccionales, las cuales se usan durante el desarrollo de las actividades, le permiten al estudiante mantener la atención para codificar y comprender de manera adecuada. Y estrategias pos-instruccionales, que se utilizan finalizando la sesión de clase para realizar una síntesis o integración de lo aprendido (Díaz y Hernández, 2005).

Para seleccionar la estrategia de enseñanza y actividades adecuadas para niños y niñas entre 6 y 7 años de edad fue importante recordar cómo aprenden. Suarez (2017), explica el hecho de que se aprende a través de los sentidos, de esta manera los individuos intentan comprender el entorno que los rodea. Estos órganos sensoriales reciben la información del medio y la traducen en impulsos para que pueda ser asimilada por el sistema nervioso. “Aprendemos, básicamente, porque percibimos” (Rosales, 2015). Sí, aprender está íntimamente ligado con los sentidos y la percepción, entonces es de suponer que los niños y niñas aprenden viendo, escuchando, tocando, gustando y oliendo. Otros autores como O’Connor y Seymour (2011) hacen alusión a tres formas de aprender: visual, auditivo y cinestésico.

Teniendo en cuenta estos aportes, se diseñaron cinco sub-estrategias utilizadas a lo largo de la implementación del proyecto de aula, las cuales responden también a la clasificación realizada por Díaz y Hernández (2005) Estas estrategias se usaron simultáneamente y se ajustaron a las metas de aprendizajes propuestas para cada actividad. Es decir, en ocasiones se usaron las imágenes como estrategias pos-instruccionales y otras veces sirvieron como co-instruccionales. La tabla 2 muestra la manera en como se diseñaron y los recursos que apoyaron esta iniciativa.

Tabla 2

Tipos de Estrategia y Recursos que se tuvieron en cuenta para el Diseño de la Propuesta

Nombre de la estrategia	Tipo	Recursos empleados
Los animales cuentan su propia historia	Preinstruccional:	El cuento, la pregunta, <i>podcast</i> , imágenes, videos.
Me atrevo a expresar mis ideas no temo equivocarme	Co-instruccional Pos-instruccionales	Guías de aprendizaje, textos.
Don Carlos el campesino	Co-instruccional: descripción e Interpretación de imágenes y gráficas	Imágenes-gráficos
Aprendo cantando y declamando	Co-instruccionales	Poemas, canciones y adivinanzas.
Ecomensajes	Pos-instruccionales	Videos, textos, cámara

Fuente: elaboración propia.

Debe aclararse, además, que desde este trabajo se concibió el proyecto de aula, el cual es en sí una estrategia pero que dentro de esta subyacen otras que se usan simultáneamente o se hacen unos híbridos, lo cual dependerá de los contenidos, metas, actitudes y competencias que se buscan desarrollar en el estudiantado (Díaz y Hernández, 2005).

El proyecto de aula como estrategia de enseñanza puede considerarse como el conjunto de acciones que se construyen, planifican con la intención explícita de favorecer aprendizajes (Martínez et al., 2008). Para Quintanilla (2014) el trabajo por proyectos hace posible que el alumno diseñe, aplique y evalúe acciones que le permitan la resolución problemas. Así, podrá construir los aprendizajes de manera autónoma, contando siempre con la orientación del docente. Este tipo de estrategias nace de los intereses del estudiantado. Según esta autora, el proyecto debe surgir de las inquietudes de los alumnos, el docente aparece para reorientar dichas inquietudes y ayudarlos a convertirlas en un problema de verdad.

Ahora bien, cada una de estas estrategias buscó potencializar las actitudes ambientales y competencias básicas. Con relación a las primeras, Holahan (1991) las define como aquellos sentimientos favorables o desfavorables que se tienen con relación al medio ambiente. Fuentealba y Troncoso (2016), señala que las creencias que se tienen sobre el medio ambiente repercuten fuertemente en cómo las personas actúan sobre su entorno y ello es un determinante sobre si esta será un agente protector, conservador, cuidador del medio ambiente y promotor de lo mismo o por el contrario, se convertirá en una persona pasiva frente a la problemática ambiental o destructor de este. Pérez et al. (2005) afirman que “una actitud es una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales” (p. 29). Dada la relación existente entre lo que sabemos, sentimos y hacemos es lógico pensar que proporcionar al estudiantado herramientas y estrategias que le permiten ampliar sus conocimientos sobre el medio natural y entorno cultural es indispensable para actuar y comportarse responsablemente con el entorno que comparte con otros seres vivos.

Teniendo en cuenta estas definiciones sobre AA, se puede afirmar que los niños y niñas no van a la escuela vacíos en cuanto a conocimiento o ideas. Cuando van a la escuela llegan con una gran cantidad de saberes previos sobre el ambiente, su cuidado, producto de sus interacciones con la familia, los amigos, los vecinos y la televisión e internet. En otras palabras, la cultura en la que se empieza a desarrollar el educando es determinante en el

desarrollo de actitudes favorables o desfavorables para con su medio (Eschenhagen, 2021). Así, como señalan Marcén y Benegas (1995) a pesar de que pertenezcan a un mismo grupo social y hayan consolidado un conjunto de comportamientos similares, no poseen valores idénticos y estos van configurando sus creencias, valores y comportamientos frente al medio que les rodea.

En la tabla 3 se desarrolló una síntesis de la estructura general de preguntas y competencias abordadas en la propuesta pedagógica y en la tabla 4 se muestran los principales contenidos abordados desde la misma.

Tabla 3.
Estructura General de la Intervención Pedagógica “Aprendiendo con los animales de mi Luruaco”

Pregunta problematizadora	Estrategias de enseñanza implementadas		Competencias a trabajar
	Estrategia	Actividad rectora	
¿Cuáles son los animales de mi municipio Luruaco?	Los animales cuentan con su propia historia	El cuento	Comunicativas
¿Cómo es el lugar donde vivo?	Me atrevo a expresar mis ideas no temo equivocarme	La pregunta, la oralidad	Científicas
	Don Carlos el campesino	La descripción, interpretación de imágenes y gráficas	Matemáticas
¿Cómo clasificamos a los animales de mi municipio?	Aprendo cantando y declamando	La lírica (poemas, canciones, y trabalenguas)	Social y ciudadanas
¿Qué acciones ayudan a conservar los animales y el medio ambiente de mi localidad?	Ecomensajes	Producción oral: la creatividad	Cultural y artísticas
¿Cuál es la riqueza natural y cultural de mi país?	Aprendo cantando y declamando	La lírica (poemas, canciones, trabalenguas) el cuento	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Principales Contenidos Abordados en el Proyecto de Aula “Aprendiendo con los animales”

Actividad 1	Contenidos / Asociados	Temática ambiental	Propósito ambiental	Tiempo	Evidencias
Beto, el bocachico viajero	Los fonemas b, j, r, ñ. Comprensión textual. El campo y la ciudad. Clasificación de animales según su forma de desplazamiento en nuestra región. La centena.	Identificando la fauna y tipo de paisaje de mi corregimiento y municipio.	Comprender los atributos y características ambientales de su entorno.	26 – 8-2021 hasta	Descripciones realizadas en forma oral del paisaje que observan en su corregimiento.
Actividad 2 El jerre jerre	Fonema j. Cuidado del campo y las zonas rurales. Organización de datos en tablas y diagramas de barras. Centenas. Clasificación de los animales según su alimentación.	Protegiendo nuestra laguna y las demás fuentes de agua de mi municipio.	Concientizar sobre la importancia de cuidar las fuentes de agua de Luruaco y de no tener animales silvestres como mascota.	13 – 09-2021	Elaboración de cartel sobre cuidado del ambiente. Video realizado por el estudiantado para concientizar a la comunidad educativa sobre la importancia de cuidar y conservar sus recursos naturales.
Actividad 3 Rina, la rana platanera	Fonema r. Animales vertebrados de nuestra región.	Conozco animales de mi región.	Conocer algunos animales representativos del Caribe Colombiano.	22 -09- 2021	Elaboración de borrador de ficha caracterizando a un animal de la región.
Actividad 4 La hormiga Hugo	Fonema h. Animales invertebrados de nuestra región. Adición y sustracción de centenas sin agrupación.	Caracterizando algunos animales de mi región.	Desarrollar actitudes empáticas frente a la problemática de extinción de algunas especies de nuestra región.		Presentación final de trabajos de los animales de mi región.
Actividad 5 El Ñeque	Fonema ñ. Clasificación de los animales según su forma de nacer.	Acciones que permiten conservar la fauna de mi municipio.	Desarrollar una actitud crítica frente a la caza y domesticación de animales silvestres.		Elaboración de video con las bioficha construidas por el estudiantado.
Actividad 6 El monito tití	El cuento	El mono tití una especie endémica de nuestra región.	Mostrar empatía por las especies en vía de extinción de nuestra localidad.		Elaboración de cuentos narrados oralmente por el estudiantado con animales de la región Caribe.
Actividad 7 Mi país Colombia	Símbolos patrios. Animales y plantas de Colombia. Fiestas de mi país. Fonema w, x, y, z	Las plantas y los beneficios que proporcionas a los animales y a los seres humanos.	Valorar los recursos naturales y culturales de nuestro país.		Presentación de productos que se cultivan en nuestra región. Huerta casera. Presentación de bailes tradicionales por parte del estudiantado.

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados desde una perspectiva émica y subjetiva en las tablas descriptivas 5, 6, 7, 8 y 9 la implementación y resultados de la propuesta de aula. En estas se destacan las situaciones generadas, respuestas y participación del estudiantado desde la cotidianidad del aula, reconstruidos por la docente a manera de reivindicar la reconstrucción narrativa permeada de subjetividades, las observaciones de mayor interés que pueden considerarse incluso como hallazgos significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, en la figura 3 se ha elaborado un collage a fin de exponer algunos de los productos y/o evidencias de aprendizaje desarrolladas por los y las estudiantes.

Tablas 5
Descriptiva de las Actividades 1 Beto el Bocachico Viajero

Actividad	Tiempo	Descripción
Beto el bocachico viajero	2 horas	Se inicia la sesión de clase con la siguiente pregunta: ¿Qué peces es posible encontrar en la laguna de Luruaco? ¿Conoces este pez? Se muestra una imagen de bocachico? Después se comparte <i>podcast</i> del cuento. “Beto, el bocachico viajero” a través de <i>Messenger</i> . Luego de ver y escucharlo se plantean varias preguntas de comprensión lectora propuestas en una guía integrada. Algunas de las preguntas planteadas son: ¿cómo es un bocachico?, ¿Dónde viven?, ¿Qué peligros enfrenta? Se invitó a los estudiantes a realizar un bocachico usando la técnica de origami y papel reciclado.
	1 hora	En esta sesión se les invitó a los estudiantes a observar varios animales y colorear solo los que son acuáticos. Responder a través de audios ¿Qué otros animales acuáticos conocen que vivan en la laguna de Luruaco? ¿Cómo es el cuerpo de los peces? Esta sesión los estudiantes participan dando a través de audios sus comentarios. Algunos mencionan la tortuga, el cangrejo, el pulpo, los peces como la lisa, caracoles, bocachico, el caballito de mar, como animales acuáticos. Pocos hacen alusión a animales acuáticos de su localidad. Se les pide a los estudiantes que dibujen animales que vivan en medio acuáticos y compartan con la clase sus representaciones.
Pregunta problematizadora: ¿Cuáles son los animales de mi región?	2 horas	La clase se inicia con las preguntas: ¿Qué animales terrestres y aéreos viven en tu municipio? Los estudiantes a través de audios envían sus comentarios, esta vez mencionan más animales que si se encuentran en su localidad como: perro, gato, puerquito, por ejemplo. Respuestas que dan sobre animales aéreos: Esta el chirrío la cotorrita, el azulejo, palomita, la guacharaca, cucarachero, guacamaya, mariposas. Luego se completa un mapa mental sobre clasificación de los animales según el medio para desplazarse. A partir de esta clase los estudiantes y cuidadores comienzan a enfocarse más en lo que tienen en su entorno. En este sentido, se aprecia como reconocieron diferentes animales no solo domésticos, sino también de vida silvestre que pueden encontrarse en la localidad y región Caribe. Se inició la sesión invitando a los peques a describir el lugar donde viven. Luego se les pidió que compararan el lugar donde viven con una imagen de la ciudad. Se desarrolló la sesión orientada por una guía integrada. Se aclararon entre todos los participantes las principales características del campo y la ciudad.
¿Cómo es el lugar donde vivo?	1 hora	Finalmente, se compartió rúbrica que les permitió determinar si lugar donde vive Palmar de Candelaria, es una ciudad o zona urbana o es una zona rural. Para el desarrollo de esta nueva sesión se usa la figura del campesino Don Carlos, con la cual se pretende facilitar a los estudiantes el aprendizaje del concepto centena. Para ello se proponen varias situaciones problemas con las cuales ellos están muy relacionados como es la venta de huevos de gallinas, ya que muchos habitantes de la localidad crían y venden estos productos. Algunos problemas están relacionados con la organización de los huevos en cajas de diez. También implican realizar adiciones y sustracciones.

Tabla 6

Descriptiva de la Actividad 2 El Jerre Jerre

Actividad	Tiempo	Descripción
El jerre jerre		<p>La sesión inició con la pregunta ¿Conoces al jerre jerre? ¿Qué crees que es? Luego se compartió un audio de un vallenato titulado “El jerre jerre” de Escalona. A partir de esta canción se generó un debate orientado por las preguntas: Cuando el autor habla del jerre jerre ¿A qué animal se refiere?, ¿Qué sintió el hombre de la canción cuando vio al jerre jerre?, ¿Qué opinas sobre matar y cazar animales por diversión o para tenerlos como mascota?</p> <p>“Está mal, porque después los animales se van acabando” (Marce⁸).</p> <p>“Es malo porque ellos libres y no podemos matarlos porque así se van desapareciendo” (Sol).</p>
¿Qué acciones ayudan a conservar los animales de mi localidad?	2 horas	<p>Son algunas de las respuestas más llamativas que se registran.</p> <p>Se propuso a los estudiantes analizar unos mensajes de los animales para ello se planteó la pregunta: ¿Qué mensaje te dan los animales en cada aviso? ¿Por qué los animales piden ser protegidos? Entre las ideas que expresan es :</p> <p>“Que los animales piden que no les hagan daño, que le demos comida” (Jhon).</p> <p>Se elaboraron carteles con mensaje sobre el cuidado y conservación de los animales y de la laguna de Luruaco. Finalmente, cada estudiante a través de un video socializó su cartel con el ecomensaje.</p>
¿Cómo clasificamos a los animales de mi municipio?		<p>Se inició la sesión invitando a los estudiantes a colorear la imagen del armadillo o jerre jerre. Luego se compartió audio del cuento titulado “El jerre jerre”. Se plantearon cinco preguntas de comprensión lectora, para fortalecer esta competencia en el estudiantado. Centramos la atención en que come el jerre jerre, para introducir el tema sobre la clasificación de los animales según su alimentación. El jerre jerre es un animal omnívoro, luego que se explica el termino se les pide a los estudiantes que mencionen otros animales que se puedan agrupar como omnívoros y dibujar estos animales.</p>
¿Qué acciones ayudan a conservar los animales de mi localidad y su entorno?	1 hora	<p>Se inició la sesión a partir del siguiente interrogante: ¿Cómo se clasifican a los animales como el caimán, la iguana y el manatí según su tipo de alimentación El estudiantado comentó lo que comen cada uno de estos animales, además se presentó video musical sobre el caimán y video informativo sobre el manatí. Después de ver los videos se preguntó ¿Qué comen estos animales? Se agruparon los animales anteriores como carnívoros y herbívoros. Finalmente, se solicitó a los estudiantes completar un organizador gráfico.</p> <p>¿Cómo cuidamos las zonas rurales y la ciudad? Fue la pregunta que inició una nueva sesión y como saberes previos fueron expresados:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Regar las plantas y no cortarlas Cuidando animales y plantas. -No cortar los árboles y cuidar los animales y tener el suelo limpio. -No talando árboles, no tirar basura en el arroyo, no tirar basura en nuestro pozo. <p>Puesto que en el municipio de Luruaco cuenta con una gran fuente hídrica como es la laguna que lleva su nombre se le pregunta al estudiantado: ¿Cuáles son las fuentes de agua de tu municipio y de tu corregimiento:</p> <p>“Del pozo de agua viva y un jagüey”(John).</p> <p>“Jagüey la del pozo y la laguna” (Angie).</p> <p>Luego se compartió video sobre cómo cuidar las fuentes de agua y la importancia de ello. Se analizaron dibujos y se reflexiona sobre las acciones que favorecen o no el cuidado del campo y la ciudad. Para finalizar el estudiantado debió elaborar un ecomensajes para invitar a la comunidad educativa a cuidar la Laguna de Luruaco, grabar video y compartir en clase. Para trabajar las centenas completas presentamos a través de un poema al ciempiés, uno de los animales que podemos encontrar también en nuestra localidad. Se usó la figura del ciempiés para presentar las cuatro primeras centenas, luego se le propuso completar el resto de las centenas usando dibujos de ciempiés.</p>

⁸ Se han cambiado los nombres de los niños y las niñas a fin de anonimizarlos.

Tabla 7
Actividad 3 Rina la Rana

Actividad	Tiempo	Descripción
Rina la rana platanera	2 hora	A través de un cuento titulado "Rina la rana platanera se inicia la tercera actividad. Se plantean varias preguntas de comprensión lectora: ¿Cómo es la rana platanera?, ¿Qué come Rina, la rana platanera?, ¿En qué lugar de Colombia se puede hallar?, ¿Qué es lo que más le gusta a ella? ¿Dónde está el título del texto? El estudiantado envió sus audios con las respuestas. Después de analizar el cuento se presentó el fonema r con su sonido fuerte. El estudiantado debió buscar en el texto palabras que lleven ese sonido al comienzo, en el medio o al final. Se practicó lectura y trazo de la letra. Se invitó a realizar actividades propuestas en la guía.
¿Cómo se clasifican los animales de mi municipio?	8 sesiones de 1 hora cada una	En estas sesiones se buscó que el estudiantado clasifique los animales de su región teniendo en cuenta si tienen o no columna vertebral. Se propuso la elaboración de un borrador de bioficha en la que deben dibujar un animal propio de la región Caribe, caracterizarlo y clasificarlo. Los animales escogidos fueron: Coroncoro, cucarachero, monito tití cabeciblanco, caimán, iguana, tierrela, morrocoyo terrestre, hicotéa, guatínaja, el ñeque y zorro chucho. A medida que se van desarrollando las diferentes encuestas y se va enriqueciendo las fichas. El estudiantado identificar si su animal es un vertebrado, reptil, mamífero, pez, anfibio o ave. Se presenta imágenes de cada animal y se pregunta ¿Cómo nacen sus crías? Con lo que se determina si el animal es ovíparo, vivíparo o ovovíparo.

Tabla 8
Actividad 4 La Hormiga

Actividad	Tiempo	Descripción
La hormiga	3 sesiones de 1 hora	Se escogió la hormiga como personaje para desarrollar el aprendizaje del sonido del fonema h. Se presentó al estudiantado un texto informativo acompañado de preguntas de comprensión y la realización de actividades para apoyar la lectura y escritura con este fonema. A la pregunta ¿Qué animales invertebrados hay en tu municipio? Este personaje también orienta el aprendizaje sobre como son los animales invertebrados. Según el estudiantado no tiene, huesos, algunos son blanditos, otros tienen un caparazón. También se usaron los insectos y arácnidos para presentar una situación problema relacionada con el número de patas que tienen cada uno y a la vez la situación implica el uso de la adición y la sustracción. Se estableció si el animal que escogieron para caracterizar puede clasificarse como invertebrado o no y explicar la razón. Finalmente, se propuso realizar la bioficha, socializar su trabajo mediante video

Tabla 9
Actividad 5 Ñeque el Ñeque

Actividad	Tiempo	Descripción
Ñeque el ñeque	3 horas	Se compartió una imagen del ñeque con el estudiantado, se les preguntó si lo conocen o lo han visto antes en la televisión. La respuesta general fue que nunca lo habían visto. No han oído hablar de él. Al ver la imagen y un video sobre este animal, varios estudiantes dicen que se parece a un ratón, una ardilla y a un canguro. Luego de conversar sobre las características de este animal y de establecer su clasificación según su alimentación, forma de nacer, lugar donde se desplaza y si es vertebrado o invertebrado, se propuso organizar la información a través de un gráfico. El ñeque se usa posteriormente para conocer el fonema ñ y se invitó al estudiantado a realizar las actividades propuestas en la guía integrada correspondiente a este aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, en la figura 3 se ha elaborado un collage a fin de exponer algunos de los productos y/o evidencias de aprendizaje desarrolladas por los y las estudiantes.

Figura 3.
Collage con Algunos de los Productos más Representativos Elaborados por los Estudiantes durante la Implementación de la Propuesta



CONCLUSIONES

Utilizar una propuesta pedagógica como eje transversal ambiental permitió acercar al estudiantado del grado primero al conocimiento de su fauna y valorar el entorno que comparten con ellos. La implementación de las diferentes actividades y estrategias resultaron del agrado de niños y niñas, por cuanto la mayoría estaba asociada a sus intereses y gusto por los animales. De esta manera, se facilitó realizar procesos de descripción en los que pudieron expresar características del animal.

Se percibieron actitudes ambientales en el estudiantado, entre ellas se trae a colación de que matar o maltratar animales por juego es una acción negativa o “mala”. Esta opinión es relevante, porque es frecuente entre la niñez de los pueblos de la costa caribe colombiana usar una resortera y apuntar con ellas a lagartijas y pajaritos para matarlos como juego o diversión. Ahora, el estudiantado de primero fue consciente de que esto no es divertido, ya que como uno de ellos explicó: “los animales también son seres vivos y sienten”.

Así lo expresó en clase una de las niñas participantes. Igualmente, comentan que cortar árboles, arrojar basura en la laguna son acciones que dañan el ambiente, así como el humo que producen los carros. Por otro lado, una de las participantes hace alusión a las plantas diciendo que estas necesitan agua, sol, tierra y mucho amor para que puedan crecer y estar vivas. La expresión “mucho amor”, denota el querer y deseo de proteger los bienes naturales y pone de manifiesto el hecho de que el desarrollo de actitudes ambientales favorables está íntimamente ligado con la afectividad y la cognición (Lombardi et al., 2013). Por lo tanto, conocer y amar los recursos naturales, sea fauna o flora puede conllevar a

acciones solidarias y duraderas para con el medio ambiente (Díaz y Geiger, 2019). Todas estas actitudes y creencias explicitadas por los niños y niñas durante las sesiones didácticas se relacionan con actitudes ambientales consideradas por autores como Eschenhagen (2021) y Moreno et al. (2005).

Por otro lado, escuchar cuentos, observar videos y dibujar, representan otra de las facetas que a los infantes, por lo general, les encantó. Hacer uso de estas herramientas contribuyó a que la implementación del proyecto no se volviera tedioso para cada uno de los participantes, en este caso madre, hijo o hija y docente. Crear historias y cuentos relacionados con el peligro que afrontan los animales en estos tiempos fue una de las maneras en como los y las estudiantes demostraron su interés, preocupación y sensibilidad por estos (Suárez, 2017). Participar en la elaboración de los ecomensajes y la bioficha sobre diversos animales como el caimán (*Cocodylus acutus*), la iguana (*Iguana iguana*), la tierrela (*Columbina passerina*), el ñeque (*Dasyprocta punctata*), el bocachico (*Prochilodus magdalenae*), el zorro chucho (*Dasyprocta punctata*), el coroncoro (*Hylorchilus sumichrasti*), entre otros, les permitió clasificarlos según los aprendizajes construidos en diferentes sesiones de clases.

En consecuencia, se pudo vivenciar desde la transversalidad la temática de la EA al abordarse desde y en diferentes áreas del saber, así que se pudo articularse intencionalmente con lenguaje, sociales, matemáticas, ciencias naturales y artes, permitiéndole al estudiantado desarrollar competencias básicas y avanzar en procesos de lectura, comprensión, producción, resolución de problemas, usar los números y reconocer del lugar donde viven estableciendo que por sus características es una zona rural.

Es necesario advertir que esta propuesta no tuvo pretensiones de replicación desde el punto de vista del paradigma positivista cuantitativo sino más bien, es tal como se ha podido leer un ejercicio metacognitivo desde la propia práctica de un par de docentes que en colaboración reflexionaron sobre las observaciones y hallazgos más representativos. Claro está, desde una mirada investigativa que concede a al quehacer pedagógico sistematicidad, rigor y flexibilidad.

REFERENCIAS

- Botero, C. A. (2006). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores. *Revista Politécnica*, 2(3), 49 - 59. <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/58>
- Candelas, M. (2018). Sobre las preguntas infantiles y su relevancia para el cambio educativo. *EA, Escuela Abierta*, 14(1), 111-122. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/83>
- Corporación Regional Autónoma del Caribe (CRA). (2012). Plan de Acción 2012-2015. <https://www.crautonomia.gov.co/atencion-al-publico/transparencia-y-acceso-a-informacion-publica/planeacion/planeacion-gestion-y-control-politicas-planos-o-lineas-estrategicas/plan-de-accion-2012-2015>
- Del Carmen, L. (1999). "El estudio de los ecosistemas," *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 20, 47-54. <https://www.grao.com/es/producto/el-estudio-de-los-ecosistemas-al0206015>
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XX.*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2da. ed.)*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.

- Díaz, J. S. y Geiger, S. (2019). Comportamiento Proambiental: actitudes y valores en una muestra poblacional colombiana. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(1), 31-40. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.12103>
- Di Marco, M. (2020). El sentido de la educación desde lo humano: Apuntes a partir de Martha Nussbaum y Francisco Ruiz Sánchez. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.15>
- Eschenhagen, M. (2021). Colonialidad del saber educación ambiental: la necesidad de diálogos de saberes. *Praxis & Saber*, 12(28), 1-14. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021>.
- Freire, P. y Faundez, A. (2018). Por una pedagogía de la pregunta. *Crítica a una pedagogía basada en las respuestas de preguntas inexistentes. Siglo veintiuno*.
- Fuentealba, M. y Soto, L. (2016). Valoración actitudinal frente a temas ambientales. *Revista Luna Azul*, 43, x-x. http://200.21.104.25/lunazul/index.php?option=com_content&view=article&id=208
- García, S. y Furman, M. (2014). Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis & Saber*, 5(10), 75-91. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221601592014000200005&lng=en&tlng=es.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Holahan, C. J. (1991). *Environmental Psychology*. New York: Random House. *Psicología Ambiental: Un enfoque general*. México: Limusa.
- Kesebir, S., & Kesebir, P. (2017). A growing disconnection from nature is evident in cultural products. *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 258-269. <https://doi.org/10.1177%2F1745691616662473>
- La Carta de Belgrado. (1975). *Seminario Internacional de Educación Ambiental*. <https://www.manekenk.org.ar/wp-content/uploads/2016/01/belgrado01.pdf>
- Ley General de Educación 115 de la Republica de Colombia. (1994). https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: M.C. Salazar (Comp) (1992). *La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Lombardi, D., Gale S., & Michael N. (2013). "Plausibility Reappraisals and Shift in the Middle School Students' Climate Change Conceptions". *Learning and Instruction*, 27, 50-62.
- Marcén, C. y Benegas, J. (1995). La Educación Ambiental como desencadenante del cambio de actitudes ambientales. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 11. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595220011A>
- Martínez, M. I., Rey, E. M. y Ariza, S. R. (2008). El proyecto de aula como estrategia de enseñanza en la educación media vocacional en el Colegio Fontán. *Tesis de Maestría Universidad de la Salle*. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/640
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General 115 de Educación*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Moreno, M., Corraliza, J. y Ruiz, J. (2005). Escala de actitudes ambientales hacia problemas específicos. *Psicotnema* 17(3), 502-508. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717323>
- O'Connor, J. y Seymour, J. (2011). *Introducción a la PNL*.
- Olivo, J. (2020). Enseñanza de las ciencias naturales en Educación Básica desde la integración: una revisión actualizada. *Warisata Revista De Educación*, 1(3), 167-180. <https://doi.org/10.33996/warisata.v1i3.73>
- Páramo, P. y Galvis, C. (2010). Conceptualizaciones acerca de los animales en niños de la sociedad mayoritaria y de la comunidad indígena Uitoto en Colombia. *Folios*, (32), 111-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702010000200007&lng=en&tlng=es
- Pérez, M., Quijano, R. y Pérez, M. (2005). *Actitudes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria respecto al desarrollo de capacidades profesionales básicas*. Málaga: Aljibe.

- Pineda, E., Lizcano, A. y Parra, J. (2021). Planteamiento del problema de investigación en educación: algunas orientaciones para profesores que investigan en el aula. *Plumilla Educativa*, 28 (2), 57-79. 10.30554/pe.2.4300.2021.
- Prieto, M. M. y Torralba, A. (2021). Aprendiendo con las abejas en el primer ciclo de Educación Infantil. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 5(2), 55-70. <https://doi.org/10.17979/arec.2021.5.2.8262>
- Reyes, A., y Henríquez, C. (2008). La Transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria. *Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana*, (CECC/SICA). https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_07.pdf
- Rosales, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), 143-160. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.008>
- Sáez, M., Lucha, P., Claver, A., Arasanz, A. y Iráizoz E. (2017), "Del dicho al hecho en una propuesta sobre ecosistemas contextualizada en el huerto escolar". *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(2), 47-57. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.2.3085>
- Sarango, D. C. J. A., Sánchez, D. C. S. y Landívar, M. J. (2016). Educación ambiental. ¿Por qué la Historia?. *Universidad y Sociedad*, 8(3) (E). <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/432>
- Simões, A. S., Yanes, G. y Álvarez, M. B. (2019). Transversalidad de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 25-32. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1339>
- Suárez, J. (2017). Importancia del uso de recursos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias biológicas para la estimulación visual del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 442-459. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.22>
- Trujillo, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>
- Velásquez, J. (2009) La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861003>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Curso en línea: Conceptos fiscales básicos para personas tributando en el régimen fiscal servicios profesionales

Online course: Basic concepts to people in fiscal regime professional services

Rolando Solís-Cáceres¹, Norma Graciella Heredia-Soberanis²

1 Universidad Autónoma de Yucatán, México (rolandosc7@gmail.com), 2 Universidad Autónoma de Yucatán, México (nheredia@correo.uady.mx)

Cómo citar este artículo:

Solís-Cáceres, R. y Heredia-Soberanis, N. G. (2022). Curso en línea: Conceptos fiscales básicos para personas tributando en el régimen fiscal servicios profesionales. *Educación y Ciencia*, 11(58), 149-161.

Recibido el 19 de junio de 2021; aceptado el 11 de octubre de 2022; publicado el 31 de diciembre de 2022

Resumen

El objetivo principal de este artículo es establecer los beneficios del curso en línea: “Conceptos fiscales básicos para personas tributando en el régimen fiscal servicios profesionales”, lo anterior derivado de que existe desconocimiento de las obligaciones fiscales como por ejemplo, aumento o disminución de obligaciones, presentación de la declaración mensual, descarga de la constancia de situación fiscal entre otros. Problemática detectada a través de la aplicación del instrumento denominado: “Cuestionario Conceptos Básicos RFSP”, el cual parte de las herramientas de encuesta que brinda la plataforma Google Forms debido a la necesidad de servicios profesionales y conceptos básicos para las personas que generan ingresos, tienen egresos, presentan declaraciones y realizan trámites ante el SAT. Existe una amplia cantidad de obligaciones y derechos fiscales; este es un tema de mucha relevancia para nuestras actividades económicas.

Los temas relacionados con el Servicio de Administración Tributaria o la Secretaría de Hacienda son complejos y encontramos una amplia oferta de profesionales dispuestos a ofrecernos servicios en materia fiscal.

Existen empresas que optan por contratar los servicios independientes de los profesionales que requieren para su operación. La intención del curso es proporcionar estos conceptos básicos para que al momento de contratar los servicios o al querer adentrarse más en el tema, uno se encuentre completamente preparado y al recibir información al respecto pueda interpretarla correctamente. Esto con el fin de tomar las mejores decisiones con respecto a las acciones a emprender de acuerdo con la situación, ya sea de su parte o de parte de la persona encargada de llevarlas a cabo.

Palabras clave: persona profesional; tributación; curso postuniversitario; contabilidad; educación a distancia

Abstract

Currently fiscal rights and obligations are a subject that can't be taken lightly every day themes related with the Servicio de Administración Tributaria or Secretaria de Hacienda become more complex and we can find many people willing to offer us their services about these themes. According to information collected on the SAT portal in October 2020 there was 22,892,708 people in this regime in all country. Most people in this kind of activity are totally dependent from a service provider, who not always keep them informed about aspects that are relevant to them as taxpayer. The intention of the course is to provide this basic knowledge, so that at the time of hiring the services, they will be

prepared, and at the moment of receive information about, they can interpret correctly to take the best decisions about the actions to be taken. Also is intention of this course to inform about the rights to which they are creditors.

Keywords: professional personnel; taxation; curriculum; accounting; electronic learning

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las obligaciones y derechos fiscales son un tema que no se puede tomar a la ligera, cada día los temas relacionados con el Servicio de Administración Tributaria o la Secretaría de Hacienda se vuelven más complejos y a la par de esto encontramos infinidad de personas dispuestas a asesorarnos u ofrecernos sus servicios en materia fiscal. Según información recopilada en el portal del SAT, en octubre de 2020 tributaban 22,892,708 personas en este régimen en todo el país, y cada día de igual forma van creciendo el número de empresas que optan por contratar los servicios independientes de los profesionales que requieren para su operación. Los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo arrojaron que en el cuarto trimestre de 2020 la población ocupada en Servicios Profesionales, Científicos y Técnicos fue 1.3 millones, de este total el 71% eran trabajadores formales, mientras el 28% eran trabajadores informales. Dentro de este porcentaje encontramos a los prestadores de servicios de salud y educación.

Como se mencionó antes, existe un amplio número de personas que se encuentran en esta situación, por lo que se esperaría que la información con respecto a este tema sea abundante y de utilidad durante su formación profesional; la realidad difiere de la expectativa. Es poco el material que podemos encontrar al alcance de estos profesionistas y este no se estructura de forma que pueda instruir a la persona con las herramientas y conocimientos necesarios para tener siempre un panorama lo más aproximado a la realidad de su situación fiscal.

Médicos, docentes, enfermeros, arquitectos, entre otros quienes suelen prestar sus servicios de forma independiente, al contratar los servicios contables necesarios para el cumplimiento de las obligaciones y el conocimiento de sus derechos, se encuentran siempre en una situación desfavorable y se atienen a las indicaciones del prestador de servicios, además de desconocer la mayoría de la información que este les presenta con respecto a sus movimientos dentro del régimen.

Gran parte de las personas que operan en el rubro se encuentran dependientes de este prestador de servicios que no siempre los mantiene informados o les detalla los aspectos que son relevantes para ellos como contribuyentes. Sin la correcta capacitación y adiestramiento en el tema, son incapaces de saber si la información que reciben es correcta y está completa, además de desconocer si las acciones que se hayan realizado hayan sido las de mayor beneficio para ellos.

Los derechos en materia laboral y económica, así como las obligaciones que éstos generan, tienen que ser considerados de suma importancia dentro de nuestras actividades y aunque optemos por utilizar algún servicio prestado por una persona o empresa que cubra esta necesidad, es fundamental tener el conocimiento sobre todo lo que se realice y que forme parte de las obligaciones a las que estamos sujetos por llevar a cabo actividades dentro de este régimen.

Conceptos básicos como “persona física”, “ingreso”, “contribuyente”, “régimen”, “obligación” y algunos más complejos como “declaración”, “retención”, “pago provisional”, entre otros, son indispensables de conocer y de familiarizarse con ellos, ya que, en el caso de algún incumplimiento o infracción, la responsabilidad es completamente de la persona sujeta a estas obligaciones y derechos, además de que cualquier consecuencia deberá ser asumida por esta misma.

Derivado de esto, la intención del curso es proporcionar estos conceptos básicos para que al momento de contratar los servicios o al querer adentrarse más en el tema, uno se encuentre completamente preparado y al recibir información al respecto pueda interpretarla correctamente. Esto

con el fin de tomar las mejores decisiones con respecto a las acciones a emprender de acuerdo con la situación, ya sea de su parte o de parte de la persona encargada de llevarlas a cabo.

También forma parte de la intención de este curso el que los participantes sean más conscientes e informados con respecto a los derechos de los que son acreedores.

La pandemia del 2020 obligó a relacionarse y utilizar herramientas con las cuales muchos no se encontraban familiarizados. Sin embargo, tuvieron que adaptarse de forma urgente para poder darle solución a las problemáticas derivadas de la situación. Estas herramientas ya existentes pero consideradas como un futuro lejano dentro de las propias actividades diarias, se convirtieron en el pilar de la vida cotidiana y se volvieron indispensables para desarrollar diversas tareas: laborales, educativas, sociales, entre otras, adentrándose incluso en las cuestiones recreativas. La situación no fue desaprovechada y salieron a la luz infinidad de novedades relacionadas con el uso de comunicaciones virtuales o a distancia, la educación se vio obligada a utilizar este medio para conectar a los docentes con sus educandos.

Las empresas también necesitaron que sus actividades continuaran, por lo que los trabajadores siguieron desempeñándose por estos medios virtuales. Como resultado, se ha observado el surgimiento de una gran cantidad de materiales dentro de la web que sirvieron como una opción para continuar con las diversas actividades presenciales, pero sin el riesgo que conlleva el contacto físico, y desde la ubicación de mayor conveniencia.

El alcance que lograron los medios virtuales en este periodo de pandemia los posicionó más alto dentro de la preferencia de la población en general y cambió la concepción que se tenía de éstos; de algo complejo y específico a algo amigable y que cualquiera podría utilizar con cualquier fin. De acuerdo con Magioncalda (2020), CEO de Coursera, el crecimiento de esta empresa de cursos en línea y de las plataformas de cursos en línea en general, ha sido exponencial durante este periodo, cada vez son más los usuarios de estas herramientas de aprendizaje.

La educación es una de las ramas que más afectada se ha visto por la situación de pandemia, y ha tenido que adaptarse a esto a través de diferentes plataformas. “Creo que lo que vamos a ver es, en parte debido a la pandemia, muchas más clases híbridas. Incluso cuando todos los estudiantes vuelvan a los campus, cada vez más instrucción tendrá lugar en línea” (Magioncalda, 2020). “Las herramientas digitales y los datos son en especial relevantes a la hora de colaborar con otras personas o de tomar decisiones. Así es el trabajo ahora.” (Magioncalda, 2020). Toda esta información importante da la pauta de que un curso en línea es la mejor opción en este momento para tocar temas que no son de primera necesidad de algunos profesionistas, pero que sí tienen bastante relevancia dentro de su actividad.

Por medio de un curso no presencial, se puede apoyar a las personas que por cuestiones laborales no tienen oportunidad de aprender sobre estos temas de importancia y que al finalizar el mismo, puedan conocer sus obligaciones y conocer sus derechos sin verse afectados en sus actividades.

La practicidad de esta modalidad daría como resultado un mayor alcance, además de que las personas no se sentirían presionadas por acudir a algún centro educativo y estarían mucho más cómodas al momento de tener sus clases, las cuales podrían tomar desde el lugar de su mayor conveniencia, combinando este curso de manera muy fácil con sus actividades primordiales.

ANTECEDENTES

De acuerdo con un análisis realizado a diferentes instituciones educativas del estado como la Universidad Autónoma de Yucatán o el Instituto de Ciencias de la Salud Florence Nightingale, se encontró que, dentro de la malla curricular de las licenciaturas del área de la salud, y aquellas relacionadas con la educación, no se encontraron asignaturas que instruyeran sobre asuntos contables o fiscales debido a que no existen programas de estudio con asignaturas que incluyan temas en materia de derechos y obligaciones de las personas que se desempeñan como trabajadores, ya sea que laboren para alguien más, o de forma independiente.

Por lo tanto, es importante estar capacitados en temas que sean de utilidad cuando surgen situaciones en las que intervienen leyes como la Ley Federal del Trabajo o las leyes fiscales; las cuales rigen todo lo relacionado con actividades remunerativas y no forman parte de los programas educativos en las licenciaturas que no están relacionadas con la economía, administración o el comercio, por lo que los profesionistas que forman parte de este ramo, no están preparados para enfrentarse a estas situaciones de las que serán partícipes en algún momento de su vida laboral.

Dentro de esta población de profesionistas encontraremos a los que formarán parte de alguna empresa o trabajarán para algún empleador, por lo que las cuestiones relacionadas con las leyes fiscales no tendrán tanta relevancia como lo serán las cuestiones relacionadas con sus derechos como trabajadores. Otra parte dentro de este grupo no ejercerán como profesionistas, sino como emprendedores o empresarios y será necesario que se instruyan por medio de su desarrollo en el ámbito, de esta forma irán familiarizándose con muchos de los conceptos que serán necesarios para su operación. Un tercer grupo se encontrará ejerciendo su profesión de manera independiente, ofreciendo sus conocimientos como un servicio por el cual será remunerado como sea correspondiente.

Para este proyecto se decidió inclinarnos hacia las personas que ejercen dentro del área de la salud, médicos y enfermeros, ya que por el tipo de labor que a menudo desempeñan, podrían encontrar más dificultades al momento de instruirse en estos temas, ya sea por cuestiones tiempo o por el tipo de preparación que tuvieron para su profesión.

MARCO DE REFERENCIA

El código fiscal de la federación, que tiene como objetivo la determinación de las contribuciones y obligaciones a las que todos los habitantes del territorio nacional estamos sujetos y es el compendio de artículos que define los conceptos fiscales fundamentales, en su artículo 1 menciona que “las personas físicas y las morales, están obligadas a contribuir para los gastos públicos conforme a las leyes fiscales respectivas” (Código Fiscal de la Federación, 2020, pág. 1). El código civil federal define en su artículo 22 que:

...la capacidad jurídica de las personas físicas se adquiere por el nacimiento y se pierde por la muerte; pero desde el momento en que un individuo es concebido, entra bajo la protección de la ley y se le tiene por nacido para los efectos declarados en el presente Código (Código Civil Federal, 2021, pág. 4)

y en el artículo 12 menciona:

...las leyes mexicanas rigen a todas las personas que se encuentren en la República, así como los actos y hechos ocurridos en su territorio o jurisdicción y aquéllos que se sometan a dichas leyes, salvo cuando éstas prevean la aplicación de un derecho extranjero y salvo, además, lo previsto en los tratados y convenciones de que México sea parte. (Código Civil Federal, 2021, pág. 2)

Entendiendo que todas las personas residentes en México se consideran personas físicas y están obligadas a cumplir con las contribuciones requeridas por las leyes fiscales respectivas y de igual forma son acreedores de los derechos que estas leyes otorguen.

No es tan sencillo que cualquier persona pueda familiarizarse con estos conceptos de materia fiscal, y al ser conceptos necesarios para todas las personas, se vuelve indispensable encontrar las mejores estrategias para que la mayoría de las personas puedan tener conocimiento y mejor comprensión de éstos, ya que como hemos observado, todas las personas estamos sujetas a derechos y obligaciones. También sabemos que todos necesitamos realizar alguna actividad que nos provea el sustento básico o más, por lo que de igual forma estamos relacionados con los conceptos fiscales.

La elección de la estrategia más adecuada es importante. Hoy en día nos encontramos con una transformación que ha tenido la sociedad con el desarrollo cada vez mayor de tecnologías de información y comunicación (TIC), proceso que hemos examinado en los últimos cuarenta años y que revoluciona la representación que tenemos de ver nuestra realidad.

A esta transformación la podemos llamar de varias formas: la Revolución de las Tecnologías de la Información (Castells, 2006, pag. 56), la Sociedad de la Información (Hardt y Negri, 2005), la Sociedad Red (Van Dijk, 2006 y Barney, 2003) o la Sociedad del Conocimiento (Stehr, 2002 y Dyson et al., 1994).

La virtualidad ha dado prueba de que es una forma muy efectiva de desarrollar el proceso de enseñanza de una forma óptima en ciertas circunstancias; este tipo de modalidades alternativas han transformado de manera significativa a la educación tradicional, dando apertura a experimentar con estrategias funcionales que se adapten y cubran más necesidades complejas.

Estas cuentan con una normatividad propia para su validez y certificación, flexibilizan la modalidad presencial y modifican el uso de los medios, los espacios, el tipo de mediación del aprendizaje, las estrategias y los procesos de evaluación.

La educación a distancia la podemos conceptualizar como “proceso educacional en el cual una proporción significativa de la enseñanza es conducida por alguien que no está presente en el mismo espacio y/o tiempo del aprendiz” por lo que la enseñanza-aprendizaje se puede desarrollar en cualquier momento como espacio y no tienen que ser síncronas siempre, para que sean efectivas; también la entendemos como aquella donde se da el aprendizaje y la enseñanza explotando “los medios y dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación” (Sangrà et al., 2011, pág. 36).

Derivado de esto, la estrategia seleccionada es de tipo orientadora, en la que se proporciona una ayuda técnica de acompañamiento en la que el estudiante desarrolla mejor ciertas habilidades como la toma de decisiones reflexivas, autónomas y críticas, dentro de su contexto social.

Para esto, dividiremos las actividades en síncronas y asíncronas. Para la parte síncrona, utilizaremos la videoconferencia que se representa como un sistema de comunicación sincrónica que permite a los participantes ubicados en lugares diferentes intercambiar información en una dinámica donde todos tienen que poder escuchar y hablar con los otros; ver a la persona que está hablando; ver y escribir en la pizarra para que los demás puedan verlo, ver los materiales audiovisuales utilizados; interactuar con objetos o equipos relacionados con la clase; y tener la posibilidad de grabar la sesión (Cabero, 2003, págs. 2-3). En las actividades asíncronas manejaremos cuestionarios que se discutirán por medio de redes sociales en las que interactuarán entre estudiantes.

Los cuestionarios son una conjunción de diferentes reactivos entre preguntas abiertas, de respuestas múltiples, de respuestas únicas, de respuestas relacionadas o de rellenar, diseñados previamente por el docente. Según Stavredes (2011) las redes sociales son sistemas cuya función principal es la vinculación entre individuos con base en sus intereses y relaciones sociales provenientes de la vida real. El eje principal son las páginas del perfil personal donde el usuario puede

publicar su información básica (como edad, género, ciudad de nacimiento), así como sus intereses, fotografías, localización, actualización de estado, etc.

DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA

El modelo utilizado es el ADDIE que se compone de cinco fases interactivas en las que los resultados en cada fase tienen la posibilidad de conducir al diseñador a cualquiera de sus fases anteriores. Este diseño propuesto por Russel Watson en 1981 lleva el nombre de las siglas que componen las etapas de este; análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación.

Fases del proyecto: Se administra la metodología ADDIE

1. Fase de análisis

Se realizó una encuesta a través de la plataforma Google Forms por medio del instrumento denominado: “Cuestionario Conceptos Básicos RFSP” del cual se obtuvieron los siguientes datos: más del 70% de los estudiantes se encuentran laborando, de los cuales 50% laboran de forma independiente; y del porcentaje que no labora, el 30% tiene la intención de laborar de manera independiente.

De la población que labora de forma independiente, el 22% desempeña servicios relacionados con su profesión, de los cuales ninguno expide comprobantes por los ingresos que recibe por su trabajo. De la población encuestada, solo el 15% conoce las obligaciones fiscales a las que son sujetos si laboran de forma independiente en actividades no relacionadas con su profesión, y el 38% conoce las obligaciones como prestador de servicios relacionados con su profesión. El total de la población tiene conocimiento de la existencia de leyes fiscales y de la dependencia que regula las mismas.

El 38% puede definir el término “contribuyente”, el 46% define de forma correcta el término “impuestos”. El 100% de la población encuestada define de forma correcta los términos “ingreso” y “egreso” pero solo el 30% entiende de forma clara el concepto de “persona física”. De la totalidad de la población que se encuestó, el 62% está interesada en participar en el curso para aprender de los temas que desconocen y el mismo porcentaje está de acuerdo en que sea en la modalidad en línea.

Análisis FODA del proyecto:

Se realizó un análisis de las fortalezas y oportunidades, así como de las debilidades y amenazas del proyecto (ver tablas 1 y 2).

Tabla 1
Análisis FODA del proyecto

Análisis de factores internos	Análisis de factores externos
Fortalezas	Oportunidades
Uso de las plataformas virtuales.	Ampliar la oferta educativa por parte de la institución.
Estudiantes interesados en su formación integral.	Explorar nuevas áreas de educación dentro del perfil de los estudiantes.
Disponibilidad para tomar el curso de forma semiescolarizada.	Nuevas herramientas para los futuros profesionistas.
No existe una aprobación o desaprobación dentro del curso, la intención es adquirir un conocimiento nuevo de utilidad.	

Debilidades Los participantes deben agregar una actividad extra a las cotidianas. Costo del curso. Es una herramienta, no un grado académico.	Amenazas Los temas no están relacionados con su actividad primordial. No existe difusión sobre la importancia de contar con este tipo de herramientas.
---	---

Tabla 2
Análisis FODA de los estudiantes

Factores internos	Factores externos
<u>Fortalezas</u> Están familiarizados con el uso de las plataformas virtuales. Tienen un manejo muy bueno de las tecnologías actuales. Tienen conocimiento de las obligaciones fiscales a las que están sujetos. Proactivos. Se interesan por adquirir nuevos conocimientos.	<u>Oportunidades</u> Capacidad de tomar decisiones con respecto a su situación fiscal. Adquirir la cultura de la importancia de la educación continua. Conocimientos que los harán más competitivos con relación a otros profesionistas de su misma carrera.
<u>Debilidades</u> Dentro de su malla curricular no tienen asignaturas que se relacionen con el tema. Como profesionistas del área de la salud no tiene valor curricular para su desempeño laboral. No están seguros de desempeñarse de forma independiente.	<u>Amenazas</u> Tienen intención de laborar como empleados de alguna institución. Les resulta complicado dedicar más tiempo a su preparación.

2. Fase de diseño

Se tomaron en cuenta los datos del análisis para llevar a cabo el diseño del curso de acuerdo con las necesidades de los estudiantes de la licenciatura. Se utilizan plataformas virtuales que faciliten su implementación dentro la institución y que logren un mayor alcance, tomando en cuenta las actividades de las personas que forman parte la población a la que va dirigido el curso. De igual forma, se contempló la malla curricular de la licenciatura para implementar de la forma más asertiva el curso (ver figura 1), el resultado fue su implementación como un curso de educación continua, ya que los conocimientos que se imparten no son indispensables para su desempeño profesional.

Figura 1
 Mapa Curricular Auxiliar de Enfermería. Fuente: Instituto de Ciencias de la Salud Florence Nightingale

**AUXILIAR DE ENFERMERÍA
 MAPA CURRICULAR**

<p>PRIMER SEMESTRE Anatomía y Fisiología I Farmacología I <u>Fundamentos de Enfermería</u> Inglés Básico Nutrición Prácticas de laboratorio Salud Comunitaria Práctica de campo I</p>	<p>SEGUNDO SEMESTRE Anatomía y Fisiología II Farmacología II Dietoterapia Salud Pública <u>Enfermería Materno-Infantil</u> Inglés Médico Práctica de campo II</p>
<p>TERCER SEMESTRE Maya I Microbiología <u>Enfermería Geriátrica</u> Farmacología III Salud Reproductiva Informática Aplicada Práctica de campo III</p>	<p>CUARTO SEMESTRE Salud Mental <u>Enfermería Médico Quirúrgica</u> Parasitología Maya II Relaciones Humanas Infectología Práctica de campo IV</p>

De acuerdo con la estrategia de enseñanza seleccionada para el curso, este se diseñó de la siguiente forma:

Datos generales del curso

Nivel: Curso de educación continua

Modalidad: Semiescolarizada

Programa educativo: Conceptos fiscales básicos para personas que tributen en el régimen fiscal de servicios profesionales.

Población a quien va dirigido: Personas en el régimen que desempeñan actividades relacionadas con su profesión o prestan servicios afines y generan ingresos por estas mismas, por lo que les es necesario emitir facturas, presentar declaraciones, pagar sus contribuciones.

Objetivo general del curso:

Al finalizar el curso de capacitación, se espera que la/el participante, como persona que tributa, realice sus obligaciones fiscales o pueda contratar de manera informada servicios fiscales con base en la comprensión de sus derechos y obligaciones de este régimen.

Duración del curso:

5 sesiones (4 horas).

Descripción:

Que las personas que tributan en este régimen tengan conocimientos básicos en temas fiscales y relacionados con el SAT para que al realizar sus obligaciones o contratar servicios contables cuenten con mayor información y estén mejor capacitados con respecto a las diversas situaciones en las que participan como contribuyentes. No es un curso en donde se pueda aprender cómo llevar una

contabilidad o presentar declaraciones, pero si ya realiza algunas de estas actividades o recibe estos servicios de parte una persona capacitada, tenga una mayor conciencia de cómo y porque se llevan a cabo ciertas acciones, así como un mayor marco para entender sus derechos y obligaciones como parte de este régimen.

Se pretende presentar desde los conceptos más básicos, hasta algunos con mayor complejidad, pero de utilidad para las personas que se encuentran en el régimen y muy específicos del mismo. Enumerar los ejemplos más importantes y de mayor interacción dentro de sus operaciones.

Criterios de Evaluación:

En la tabla 3 pueden ser observados los criterios de evaluación para el curso.

Tabla 3

Criterios de evaluación

Evaluación de desempeño		
Evaluación de proceso	Criterio de evaluación	Ponderación
Estrategia de evaluación	Asistencia	70%
Actividades síncronas	Bitácora de reflexión	15%
Actividades asíncronas	Cuestionarios	15%
Total		100%

Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje se conformarán por todas las actividades asíncronas de cada sesión. Estas son de dos tipos: bitácoras de reflexión de cada actividad síncrona y el cuestionario de la sesión. Cada bitácora de reflexión estará conformada por:

1. Nombre del estudiante.
2. Número de sesión.
3. Fecha de reporte.
4. Tema de sesión.
5. Conceptos relevantes para su aprendizaje.
6. Observaciones.
7. Conclusiones.

Los cuestionarios se elaborarán dentro de la plataforma Classroom y serán diez preguntas de opción múltiple relacionadas con los conceptos que se hayan presentado durante la sesión. Estos cuestionarios podrán realizarse en cualquier momento previo a la siguiente sesión.

3. Fase de desarrollo del proyecto

Para el desarrollo del curso se utilizarán las plataformas con las que trabaja actualmente la institución (Zoom, Classroom). Estas plataformas proveen todas las herramientas necesarias para su desarrollo, así como se pueden llevar a cabo reuniones síncronas que son la base de este. La plataforma permite las presentaciones del material con el que se compartirá el contenido de las sesiones. Es fundamental utilizar plataformas virtuales ya que se pretende facilitar a los alumnos la participación en este curso de educación continua. Dentro de las ventajas en el uso de estas plataformas se encuentra que las reuniones síncronas pueden llevarse sin dificultad desde cualquier lugar, permiten la grabación de las sesiones para retomar posteriormente cualquier detalle que pudiera haberse perdido en el desarrollo de la misma, así como también proporcionan la oportunidad de alojar

a cualquier cantidad de participantes e interactuar de forma segura ante cualquier situación como la que se vive en la actualidad debido a la contingencia por la pandemia del COVID-19.

La plataforma Classroom permite interactuar en cualquier momento con el contenido de clase; da la oportunidad de manejar diferentes actividades, programarlas de acuerdo con las propias necesidades y permite que los alumnos tengan acceso de forma muy sencilla a todos los contenidos dentro de un curso. La elaboración de las actividades, así como su entrega por parte de los estudiantes y la revisión del docente, se vuelven algo muy accesible dentro de esta plataforma que además, brinda herramientas a los usuarios para la elaboración de casi cualquier tipo de documento. Existe una necesidad por implementar este tipo de conocimientos en todas las áreas profesionales, ya que al ser las leyes fiscales la base del sustento para la sociedad actual, se vuelven parte indispensable de los conocimientos necesarios por cualquier persona que desempeñe una actividad económica.

El área de la salud es un excelente campo para comenzar a implementar estos cambios, y las plataformas digitales son las herramientas perfectas para dar los primeros pasos, ya que elimina la cuestión de contar con tiempo limitado, de asistir a sesiones presenciales. De igual forma, la introducción a estos conceptos básicos podría generar interés en cuestiones más complejas como una educación fiscal más completa o una educación financiera que desencadenaría en una mejora en su situación económica, lo que podría dar como resultado un incremento de la población con una mejor calidad de vida.

Un resultado favorable podría sentar las bases para incluir conocimientos de esta índole en más áreas profesionales. Las instituciones con profesionistas que no están dentro del área de las ciencias sociales y económicas podrían optar por incluir dentro de sus programas algo relacionado con temas de índole fiscal o financiero, en el caso de las que no cuentan con nada de esto, y en el caso de las que ya cuentan con algo relacionado (según el análisis realizado existen asignaturas relacionadas con lo administrativo o financiero), podrían complementar su educación de estos.

Comenzar dentro de la parte de educación continua da la oportunidad de presentar esta opción a las personas que podrían estar interesadas y a las cuales les podría ser de mucha utilidad, como prueba piloto para observar si fuese viable su implementación dentro de los programas existentes. Rodríguez (2017) menciona que para la creación de ambientes de aprendizaje apropiados debe considerarse la existencia de 4 espacios fundamentales, que en su conjunto propician la construcción del proceso de enseñanza – aprendizaje. Dichos espacios son: Información, Interacción, Producción y Exhibición.

4. Fase de implementación

La impartición del curso se llevará a cabo los sábados en un horario matutino por medio de las plataformas que utiliza la escuela (Zoom, Classroom). Los participantes se conectarán a la sesión desde el lugar que más se les facilite y que cuente con las condiciones adecuadas para su aprendizaje. El encargado de impartir el curso presentará los conceptos de cada sesión con base en el método de clase magistral, utilizando una presentación de PowerPoint. Al ser conceptos completamente nuevos para los participantes, es necesario utilizar el discurso tradicional como estrategia de partida para la sesión e ir añadiendo estrategias diversas conforme evolucione la misma, tales como el debate, la lluvia de ideas, entre otras. La duración de cada sesión es de cinco horas, con pausas cada hora y treinta minutos para tomar un breve descanso.

Es importante que los participantes cuenten con el equipo necesario para la sesión (computadora o smartphome equipados con bocina, micrófono y cámara, la última no indispensable), una conexión a internet estable y los programas informáticos adecuados para su desarrollo dentro del curso. Al ser implementado con los estudiantes de la institución, se puede tener en cuenta que éstos poseen los requerimientos necesarios. Al término de cada sesión será necesaria una reflexión por parte del docente, la cual servirá como guía para que los participantes elaboren su bitácora, que es

parte de la evaluación del curso. Al inicio de cada sesión, el docente deberá revisar las reflexiones realizadas por los estudiantes que forman parte de las actividades asíncronas del curso, así como retroalimentar el cuestionario que también forma parte de estas. Es importante la participación sincrónica de los integrantes del curso, ya que, al ser un curso de cuatro sesiones, el no participar en alguna de estas podría causar el no poder dar seguimiento a los temas de las futuras sesiones.

5. Fase de evaluación

La evaluación debe tener como intención medir el desarrollo de un individuo al inicio, durante y al final de un proceso de aprendizaje, y debe ser diseñada en función del objetivo que pretende alcanzar este proceso. Mejía (2012) plantea que la evaluación siempre ha sido un instrumento de medición que ha ido evolucionando desde medir un comportamiento deseable o el desempeño académico, hasta el desarrollo de ciertas habilidades, valores y actitudes.

Bordas y Cabrera (2001) señalan que actualmente se valora en el aprendizaje tanto el proceso como el producto, por lo que la evaluación necesita ser diseñada de acuerdo con esta misma tendencia. Una evaluación sumativa como se ha manejado en el sistema educativo no tiene congruencia con lo que se conoce actualmente sobre la teoría del aprendizaje, sin embargo, dentro de la mayoría de las instituciones educativas solo se encuentra este tipo de evaluación y a pesar de que se ha implementado la evaluación formativa como acompañamiento en algunas instituciones, aún no se le otorga la importancia que ocupa en la teoría actual.

Estas autoras también hacen énfasis en que la evaluación se ha venido manejando como un acto final cuando no lo es, es parte del proceso de aprendizaje; el alumno al tiempo que realiza el aprendizaje también realiza juicios, críticas y reflexión que van formando parte de su desarrollo. Bordas y Cabrera (2001) también plantean que la evaluación debe formarse de acuerdo con varios planteamientos y tener como eje principal a las teorías del aprendizaje, también el desarrollo de la capacidad de aprender y la evolución de las necesidades de la sociedad como punto de referencia de hacia dónde debe estar dirigido su desarrollo y como debe ir evolucionando.

Los autores coinciden en que la evaluación actualmente debe seguir siendo formativa pero también debe sumarse un carácter formador y participativo, volviéndose formativa, formadora y participativa, en la cual, no solo el docente incentive e intervenga de forma externa, sino también el alumno participe dentro de su proceso y origine él mismo sus reflexiones, que la responsabilidad sea compartida y que coopere en su evaluación.

Mejía (2012) señala que la evaluación “habrá de estar basada en la compleja realidad de los sujetos y en cada una de sus partes implicadas como un sistema integral, (...) deberá emitir juicios cuantitativos y cualitativos y; habrá de ser producto de la justicia y objetividad” (p. 14) por lo que es necesario darle el carácter formador y participativo que se requiere para que estos requerimientos provengan del individuo de una forma natural y autónoma, y se cumplan ambos roles, docente-estudiante que se han modificado en el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con esto, la estrategia de evaluación a utilizar dentro del curso será de carácter formativo, que pueda dar retroalimentación de los conocimientos adquiridos por los participantes, así como de las oportunidades de mejora en cada curso.

Para este fin, se utilizarán dos herramientas: la bitácora de reflexión por sesión y el cuestionario, que, de acuerdo con la evolución del proyecto, se podrán modificar en un futuro.

Con estas dos herramientas se podrá medir el nivel de conocimiento y comprensión de los conceptos presentados y de igual forma las inquietudes presentadas por los participantes, que será necesario incluir en la planeación de los cursos posteriores.

CONCLUSIONES

La educación es un proceso en el que participan diferentes elementos, tanto los actores, como los ambientes, las circunstancias y cualquier otro factor que pueda tener influencia en el proceso de aprendizaje del individuo, que como se sabe se vive a cada momento y no particularmente en una institución educativa. Desde que nacemos somos partícipes del proceso de aprendizaje al caminar, hablar, etc. Vivimos en constante desarrollo y este lo construimos por medio de diversos métodos. Si el proceso de aprendizaje es algo que forma parte del individuo desde que nace, el proceso de enseñanza debe relacionarse perfectamente con este para que la dualidad sea óptima, no podemos crear un proceso de enseñanza que no se base en su contraparte innata, sino que debe fluir en la misma dirección.

El 2020 nos abrió los ojos a un sinfín de herramientas que nos pueden facilitar todo tipo de actividades, entre ellas la educación y, para nuestros fines, el proceso de enseñanza-aprendizaje. También nos encontramos en una era en la que el aprendizaje debe ser significativo, por lo que la oferta educativa debe apegarse a las necesidades de la sociedad y las personas que la conforman, deben procurar estar preparados con todas las herramientas y habilidades que necesitan para un desarrollo integral. La situación económica no es la más próspera y el panorama a futuro no es el más prometedor, por lo que estar al día con respecto a nuestros derechos y obligaciones es indispensable; pero la mayoría de las personas se encuentran en una situación que no les permite su capacitación y desarrollo constante; se vuelve algo extremadamente difícil combinar las actividades que nos proveen sustento económico, con las recreativas y las de desarrollo personal y profesional.

Por eso en materia de educación continua es necesario aplicar estrategias que faciliten el aprendizaje de todas estas personas y que les den la oportunidad de estar al tanto del conocimiento necesario para no tener problemas con sus obligaciones y conocer bien sus derechos. Un curso en modalidad virtual es una estrategia acertada cuando se refiere a educación continua, dando a los egresados la facilidad de cumplir con sus labores como profesionistas y al mismo tiempo seguirse desarrollando. Es urgente introducir estos temas en todas las áreas profesionales para encaminarnos a ser una mejor sociedad. Necesitamos personas preparadas y los temas del área fiscal deben formar parte del saber de todos los individuos que se desempeñan en alguna actividad económica.

Es importante que el contenido no se maneje de una forma muy técnica para que cualquier persona pueda relacionarse con los conceptos y no resulte una hazaña familiarizarse con estos. Al diseñar un curso breve, damos la oportunidad a más personas de tomarlo y que puedan adaptar sus horarios sin verse afectados. Con la modalidad virtual podemos llegar a cualquier lugar, así como impartirlo desde cualquier lugar, además de construir una plataforma en donde se puedan desarrollar otros proyectos relacionados a este, pero con diferentes objetivos y estrategias a la vez que se vayan generando nuevas formas de difundir este tipo de temas a personas que no son del área. También tiene la posibilidad de crear conciencia sobre la importancia de que todo tipo de personas tengan alcance a estos temas e incentivar a otros docentes del área a diseñar proyectos afines que en conjunto vayan educando a más personas y tomando lugar dentro del saber de cultura general.

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró a la contingencia por la enfermedad causada por el coronavirus una pandemia y a partir de ese momento el mundo tuvo un cambio como no se había visto en mucho tiempo. Las tecnologías de la información y comunicación tuvieron un crecimiento exponencial en cuanto a popularidad y utilidad, derivado de esta situación, pero ahora prometen ser una herramienta de mucha utilidad para el ámbito educativo, por lo que es necesario empezar a implementar estrategias que vayan de acuerdo a estos cambios, que optimicen su uso y que faciliten el proceso. Encontrando resultados positivos atacaremos dos grandes problemáticas descubiertas en la educación actual, la urgente necesidad de impartir estos temas de materia fiscal a todas las áreas y la posibilidad de introducir la virtualidad a la educación continua. No

podemos ignorar la revolución que ha llegado a nosotros y es importante cumplir, como docentes, con nuestra parte en esta, utilizando estas nuevas corrientes y tendencias para remar a nuestro favor en el camino hacia una mejor sociedad.

REFERENCIAS

- Bordas-Alsina, M. I. y Cabrera-Rodríguez, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25–48. <http://www.jstor.org/stable/23765840>
- Cabero, J. (2003). La videoconferencia. Su utilización didáctica. En F. Blázquez (Ed.), *Las nuevas tecnologías en los centros educativos* (pp. 99–115). España: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura. Recuperado el 27 de marzo de 2021, de http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/tecnologia_educativa/la_videoconferencia.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2020, 08 de diciembre). Código Fiscal de la Federación. Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 27 de marzo de 2021, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/8_230421.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021, 11 de enero). Código Civil Federal. Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 27 de marzo de 2021, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/2_110121.pdf
- Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. La Sociedad Red. Vol. I. México: Siglo XXI.
- Hardt, M., & Negri, A. (2005). *Multitude. War and Democracy in the Age of the Empire*. New York: Hamish Hamilton.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Encuesta nacional de ocupación y empleo (enoe), población de 15 años y más de edad*. Recuperado 5 de marzo, 2021, de <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- Magioncalda, J. (7 de octubre de 2020). “La educación ‘online’ es mucho más accesible, y en el futuro se combinará con la formación presencial”. (N. Meneses, Entrevistador) Madrid, España: ELPAIS. Recuperado el 5 de marzo de 2021, de https://elpais.com/economia/2020/10/07/actualidad/1602063943_874241.html
- Mejía Pérez, Omar (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46. Recuperado el 5 de marzo de 2021, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124281004>
- Portal de Datos abiertos del Servicio de Administración Tributaria (2021). *Padrón de contribuyentes por sector de actividad económica*. Recuperado el 5 de marzo de 2021, de <https://www.gob.mx/sat/acciones-y-programas/datos-abiertos-161740>
- Rodríguez, H. (2017). *Ambiente de aprendizaje*. Recuperado 15 de marzo, 2021, de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>
- Sangrà, A.; Vlachopoulos, D., Cabrera, N., Bravo, S. (2011). *Hacia una definición inclusiva del e-learning*. Barcelona: eLearn Center. UOC. Recuperado 27 de marzo, 2021, de: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/10541/6/inf_ed_cast.pdf
- Van Dijk, J. (2006). *The network society*. Londres: Sage. Universidad de Valencia. (2013). *Modelo ADDIE*. Recuperado 15 de marzo, 2021, de <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.wiki?7>