

REVISTA

EDUCACIÓN Y CIENCIA

Enero - Julio 2023
Vol. 12 Núm. 59

EDUCACIÓN Y CIENCIA

ISSN 2448-525X

enero-julio 2023, vol. 12, núm. 59

EDITORIAL

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

ARTÍCULOS

Dinámica familiar y métodos disciplinarios durante el confinamiento **9**
Josefina de las Mercedes Navarrete-Buhl
Universidad Motolinía del Pedregal, México

Contextos educativos de pandemia: El cuadernillo de trabajo como herramienta en un entorno de pobreza y marginación **33**
Segundo Jordán Orantes-Alborez, Ana Luisa Alcalá-Vázquez y Benito Javier Villanueva-Domínguez
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Escuela Normal Superior de Chiapas, México

Programa a distancia sobre competencias emocionales en adolescentes con aptitud sobresaliente durante el confinamiento por Covid-19 **59**
Rocío Luciano-Morales, Thamir Damir Danulkán Durán-Fonseca y Fabiola Juana Zacatelco-Ramírez
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Motivación hacia el aprendizaje de las matemáticas mediante una propuesta de gamificación a distancia **79**
Ricardo Jesús Hernández-Dzib y Nelsy del Carmen Euan-Mex
Centro escolar Miguel Alemán; Escuela Normal Superior de Yucatán, México

Comparación de la implementación en política pública de atención a la infancia en México, Guatemala y Colombia **98**
Amelia Castillo-Morán, Diani Priscila Cabrera-Flores y Julio Erick Medina-López
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México; Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

Motivaciones y limitaciones percibidas en la elección de carreras universitarias en STEM **115**
Verónica Hernández-Mena y Deneb Elí Magaña-Medina
Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, México; Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Estudio preliminar de la relación de autoeficacia creativa y la escala de creatividad verbal en estudiantes de bachillerato **132**

José García-Páramo

Universidad de Guanajuato, México

Causas y consecuencias de los constantes cambios en una coordinación de licenciatura sobre desarrollo turístico **143**

Jesús Alejandro Couoh-Petul

Universidad de Oriente, México

REFLEXIONES

Las Escuelas Normales en el periodo neoliberal. Michoacán: pasado y presente **168**

Rubén Darío Ramírez-Sánchez y Daniar Chávez-Jiménez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

<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

Mtro. Francisco Ramón May Ayuso
Editor de innovación

LCC. Diana Karina Cimá 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 Vásquez
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Mtra. Hilda Marisela Partido Calva
Universidad Veracruzana

Dra. Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Edith Cisneros Cohernour
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Pedro José Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Zoia Bozu
Universidad de Barcelona

Dr. Rubén Comas Forgas
Universidad de las Islas Baleares

Dr. Javier José Vales García
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Elizabeth Narváez Cardona
Universidad Autónoma de Occidente

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

LISTA DE REVISORES
vol. 12, número 59, enero-julio, 2023

Amada Torres Gonzáles
Instituto Tecnológico Superior de la
Región Sierra

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

Blanca Lilia Ramos González
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Dora Yolanda Ramos Estrada
Universidad Nacional Autónoma de México

Eddy Paloma Arceo Arceo
Universidad Nacional Autónoma de México

Galo Emanuel López Gamboa
Universidad Autónoma de Yucatán

Geovany Rodríguez Solís
Universidad Autónoma de Yucatán

Ivette Marina Lizárraga Castro
Universidad Autónoma de Yucatán

Jorge Ramírez de Arellano de la Peña
Universidad Autónoma de Yucatán

José Israel Méndez Ojeda
Universidad Autónoma de Yucatán

Julio Isaac Vega Cauich
Universidad Autónoma de Yucatán

Juanita de la Cruz Rodríguez Pech
Universidad Autónoma de Yucatán

Lucía Guadalupe Reynosa Gómez
Instituto de Estudios Superiores Rosario
Castellanos

Luis Alan Acuña Gamboa
Universidad Autónoma de Chiapas

Magdalena Jiménez Aldrete
Universidad Autónoma de Yucatán

Nelly María Isabel Leal Pérez
Universidad Autónoma de Yucatán

Nadia Lourdes Chan Barocio
Instituto Tecnológico de Sonora

Nora Verónica Druet Domínguez
Instituto Tecnológico de Sonora

Luisa Rosa Isela Aguilar Vargas
Universidad Autónoma de Yucatán

Roberto Chávez Nava
Instituto Tecnológico de Sonora

Sandra Paola Sunza Chan
Universidad Autónoma de Yucatán

Editorial

ELOÍSA ALCOCER-VÁZQUEZ¹ | AUGUSTO DAVID BELTRÁN-POOT²

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

La revista *Educación y Ciencia* se complace en presentar a sus lectores el número 59 de su publicación. Con esta entrega cerramos el año 32 de divulgación de artículos arbitrados en el campo de la educación. Mucho lo debemos a la confianza y al excelente trabajo de autores y revisores, quienes con dedicación y compromiso ético han garantizado que los artículos cumplan con los estándares de publicación y puedan divulgarse en tiempos y forma.

En *Educación y ciencia* tenemos el arduo compromiso de ir avanzando y posicionándonos en espacios cada vez más visibles, confiables y seguros. Con la finalidad de que nuestros autores sean cada vez más reconocidos, leídos y citados. Por tal motivo, continuaremos utilizando el software de coincidencias Turnitin, considerando que, por medio de este, no solo identificamos errores comunes en citas, referencias y uso de información, sino que también nos da la oportunidad de contribuir en la formación de buenas prácticas en el ejercicio de la publicación de artículos.

El 2024 representa nuevos retos para la revista, tenemos en mente algunos cambios que seguramente beneficiarán a nuestros autores y lectores. Confiamos en el interés de los investigadores y profesores por publicar en *Educación y ciencia*, es por ello por lo que seguimos en la búsqueda nuevas oportunidades para expandir el acceso libre y gratuito al conocimiento.

En este número se presentan nueve artículos de los cuales son ocho nacionales y uno extranjero. Los tres primeros artículos plantean estudios sobre el confinamiento que se dio debido a la amenaza del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) desde una variedad de temas como son los métodos disciplinarios de las familias que estuvieron en confinamiento, los recursos usados en contextos rurales, así como el estudio de las emociones en el contexto de pandemia y la transformación que sufrió la escuela y la educación. Sin duda alguna, estos artículos van construyendo

la memoria histórica de este fenómeno que ha marcado la historia de la humanidad. Hablar desde la investigación educativa es relevante para dejar por sentado los significativos aprendizajes que nos dejó la pandemia.

Los demás artículos, con igual importancia y seriedad, nos presentan una variedad de temas relevantes para el ámbito educativo como son el análisis histórico de las escuelas normales de México, los factores que inciden en las carreras STEM y las políticas sobre las infancias en tres países. A continuación, describimos un poco más sobre ellos.

En el primer artículo la autora Navarrete-Buhl nos describe los métodos disciplinarios que vivieron tres tipos de familias durante el confinamiento causado por el virus COVID 19. La autora nos indica que se encuentran los tres métodos disciplinarios sin diferenciar el tipo de familia, además de que las familias uniparentales son las que requirieron de mayor ayuda.

Por su parte, Orantes-Alborez, Alcalá-Vázquez y Villanueva-Domínguez analizan *El cuadernillo de trabajo* como instrumento didáctico que fue resultado de una acción federal para dar respuesta a la primera etapa del confinamiento. Los autores sitúan el análisis desde un contexto particular como es una población educativa de educación secundaria en el contexto rural del estado de Chiapas. A partir de esto se describen las acciones realizadas por el profesorado, los retos y obstáculos enfrentados para cubrir las metas educativas.

El siguiente artículo continua con el tema de la pandemia, pero ahora se centra en el estudio de las emociones. Los autores Luciano-Morales, Durán-Fonseca, y Zacatelco-Ramírez describen el desarrollo de un programa a distancia sobre competencias emocionales dirigido a adolescentes identificados con aptitud sobresaliente. El programa favoreció al desarrollo de la conciencia y de ciertas habilidades emocionales como asertividad, empatía y solución de problemas.

Por otra parte, Hernández-Dzib y Euan-Mex analizan los efectos que puede tener una propuesta de gamificación a distancia en la motivación y la percepción de la asignatura de matemáticas para estudiantes de secundaria. Los autores nos indica que por medio de este ejercicio las matemáticas pueden ser vistas como divertidas, interesantes y útiles, además de encontrar en los estudiantes más motivación para la tarea.

Continuando con el número, Castillo-Morán, Cabrera-Flores, y Medina-López realizan un análisis comparativo sobre la manera en la que se implementa las políticas públicas de atención a la infancia, en países como México, Guatemala y Colombia. En este ejercicio de análisis, los autores se percatan que, aunque los tres países tienen políticas públicas dedicadas a la infancia, los avances difieren según el enfoque que cada país adopta sobre ella.

Las motivaciones y limitaciones percibidas en la elección de carreras universitarias en STEM, es el tema central del siguiente artículo. En este, Hernández-Mena y Magaña-Medina identifican factores que motivan y limitan a los estudiantes de bachillerato a elegir carreras universitarias en el área, entre estos se encuentran la familia, los maestros y las percepciones de autoeficacia y utilidad.

En un artículo más, García-Páramo describe un estudio preliminar de la relación de autoeficacia creativa y la escala de creatividad verbal en estudiantes de bachillerato. Según el autor, en los resultados se encuentra una correlación entre originalidad y total de disciplinas artísticas. Además, se encontró una correlación entre originalidad y autoeficacia creativa, así como una relación positiva entre la autoeficacia creativa y la creatividad verbal, cuya relación se ve influenciada por variables sociodemográficas como la edad, el género, el nivel educativo y la experiencia en actividades creativas.

Couoh-Petul presenta un estudio sobre la posición de la coordinación del nivel de licenciatura, la cual es parte de la estructura administrativa básica de cualquier programa educativo en este nivel de estudios. El caso se centra en una licenciatura en desarrollo turístico del oriente del estado de Yucatán y comparte desde un enfoque cualitativo la perspectiva del personal docente acerca de esta figura.

El número 59 cierra con el artículo de Ramírez-Sánchez y Chávez-Jiménez, quienes nos presentan un interesante análisis de los principales efectos del neoliberalismo en la educación normal. Nos llevan por un detallado recorrido histórico sobre la educación rural y campesina en el México, durante los años veinte y treinta, momento donde la educación constituyó parte importante del proyecto revolucionario y profundizan en particular el caso de Michoacán hasta la actualidad.

Dinámica familiar y métodos disciplinarios durante el confinamiento

Family dynamics and disciplinary methods during confinement

JOSEFINA DE LAS MERCEDES NAVARRETE-BUHL¹

¹Universidad Motolinía del Pedregal, México (jnavarrete10@hotmail.com)

Recibido: 3 de enero de 2023 | Aceptado: 21 de abril de 2023 | Publicado: 30 de julio de 2023

Cómo citar este artículo:

Navarrete-Buhl, J. de las M. (2023). Dinámica familiar y métodos disciplinarios durante el confinamiento. *Educación y Ciencia*, 12(59), 9-32.

Resumen:

El objetivo de esta investigación fue explorar los métodos disciplinarios de tres tipos de familias: unimaternal, uniparental y nuclear durante el confinamiento causado por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19), a través de estudio de casos de quince familias de la Ciudad de México con entrevistas virtuales a las madres, padres e hijos. Los resultados evidenciaron algunos cambios en la dinámica familiar con respecto a sus estrategias de disciplina ante las nuevas circunstancias. Asimismo, se presentaron tres métodos disciplinarios utilizados por las familias: autoritarios, democráticos y permisivos sin diferencias por tipo de familia. Sin embargo, se encontró que las familias unipaternales necesitaron de una mayor red de apoyo por la necesidad de trabajo de los padres.

Abstract:

The aim of this research was to explore the disciplinary methods of three types of families: single-parents (mother or father) and nuclear family during lockdown because of COVID-19, through case studies of fifteen families in Mexico City with virtual interviews of mothers, fathers, and their children. The results highlighted changes in the family dynamic and their disciplinary strategies to embrace the new circumstances. Also, families used three disciplinary methods: authoritarian, democratic, and permissive, with no differences by type of family. However, single-parent families needed a bigger support network due to the parents' need for work.

Palabras clave:

Estilos de padres
Comunicación
Disciplina familiar
Pandemia
Confinamiento

Keywords:

Parental styles
Communication
Family discipline
Pandemic
Lockdown

INTRODUCCIÓN

La responsabilidad de ser padre y madre durante el confinamiento por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) fue mayor a la acostumbrada. Entre las múltiples afectaciones en la vida de las personas, los espacios en casa tuvieron que adaptarse a las circunstancias, sobre todo para el trabajo con lo educativo y la dinámica familiar en general. Lo anterior se debió a la ausencia del docente y la imperante necesidad de que en el hogar existieran ciertas condiciones para el aprendizaje escolar, a la par con la promoción de la disciplina, la estabilidad emocional y el sano desarrollo de los hijos.

Los padres, aun sin preparación previa, promovieron el crecimiento sano de sus hijos en una perspectiva autónoma y espontánea reminiscente de las afirmaciones de Rogers: “Si se crea un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual” (2003, p. 41).

La disciplina familiar durante el confinamiento fue un tema de preocupación para los padres de familia. La manera de ejercer la autoridad, los premios dados y los castigos impuestos a los hijos, permitieron estructurar claramente las normas para el desarrollo de las competencias sociales, la autoestima y la fortaleza emocional.

Payne (2021) afirma que los padres tienen como finalidad propiciar un desarrollo armónico, integral y equilibrado, tanto de la mente, los sentimientos y el cuerpo. Esto fue crucial durante el confinamiento, ya que los padres tuvieron que crear ambientes positivos en la casa para continuar el sano desarrollo escolar y personal de los hijos a través de diversos estilos de disciplina familiar.

Con base en el panorama anterior, este estudio pretende describir las prácticas disciplinarias de tres tipos de familias: unipaternales, unimaternales y nucleares, con niños de primaria alta durante el confinamiento por una emergencia sanitaria.

La familia y su papel ante la educación

El niño, según Schmilller (2006), se desarrolla plenamente en el ambiente familiar. Este, en teoría, propicia seguridad física, emocional y afectiva a través del apoyo y protección a sus miembros, de modo que estos puedan desenvolverse y desarrollar sus habilidades para ir conformando su conducta y personalidad. Para el logro de lo anterior, se presenta el componente de la disciplina como una de las responsabilidades de los padres de familia, quienes suelen aprender de manera empírica y, muchas veces, por ensayo y error.

De acuerdo con Payne (2021), la disciplina es importante en la vida de todo individuo y crucial para la vida del niño. Esta le ayuda a formar cualidades como ser autónomo, saber resolver problemas, reconocer errores y éxitos, y vivir más plenamente con una mejor calidad de vida. En sí, la disciplina es un proceso de enseñanza y aprendizaje que conduce al “orden y al autodomínio” (Hernández, 2003, p. 73).

Como se puede evidenciar, la disciplina no es una tarea fácil para los padres. Sobre todo, tomando en cuenta que el ejercicio efectivo de las estrategias para el manejo de la conducta debe considerar ciertas características de los niños tales como el temperamento, las capacidades, las cogniciones (pensamientos), las emociones (sentimientos) y los comportamientos (cómo actúa); además del contexto familiar como la estructura familiar, cultura y red de apoyo (Aguilar, 2003).

Por tanto, se considera como un punto clave que los padres de familia mantengan cierto equilibrio al momento de interactuar con sus hijos, teniendo bien claras las normas y patrones de conductas aceptables, ya que los extremos como la excesiva tolerancia o exigencia de los padres lleva a los hijos a ser desconsiderados y poco tolerantes o inseguros, frustrados y rebeldes respectivamente; lo que a la larga causa serios problemas, tanto para el niño como para los padres.

Otro aspecto además de lo normativo, es el tipo de incentivos que se manejan. Como señala Alcalde (1994), cuando los niños actúan movidos por premios materiales, además de ser un gasto económico para los padres, existe la desventaja de anular la motivación intrínseca. Por el contrario, las conductas de los padres en el ambiente familiar en general y durante situaciones como el confinamiento, son cruciales para mantener la armonía e influyen en las conductas de los hijos. Lagarfa (2014) expresa que “no es generalmente lo que decimos, sino lo que somos y hacemos lo que más influye en los demás” (p. 266).

Es así que, dicho tipo de estímulo, no propicia una comprensión profunda de las acciones y actitudes, dificultando la apropiación de la información y el desarrollo de una consciencia propia por parte del infante. Estos aprenden a relacionarse y comunicarse de acuerdo con las conductas modeladas por sus padres y, por tanto, la congruencia de los padres de familia en su proceder al disciplinar a sus hijos es la habilidad más provechosa para obtener conductas consistentes y positivas; pues la conducta de los niños (como la de todas las personas) puede estar determinada por dos tipos de factores: innatos, es decir, biológicos o congénitos que se realizan sin experiencia previa y se producen de manera natural; y natos, una conducta individual adquirida o aprendida de la experiencia con el medio a través de la observación e imitación (Satir, 2002).

La disciplina de los padres, de acuerdo con Corominas (1999), debe ser positiva y con una *autoridad formativa*. Esta consta de cinco puntos básicos: 1. no gritar cuando se dan órdenes; 2. no repetir las órdenes; 3. no perdonar los castigos; 4. no castigar sin avisar antes; y 5. no amenazar.

A partir de lo anterior se puede comenzar a vislumbrar cómo el concepto de autoridad se vuelve otro elemento relevante por analizar en la dinámica familiar. Valdés (2007) señala que dicho concepto “...etimológicamente quiere decir ‘ayudar a crecer’. De esto se deriva que la principal función del ejercicio de la autoridad dentro de la familia es ayudar a los jóvenes en el proceso de la elaboración de sus propias metas y en la elección de acciones” (p. 22). Por lo tanto, Ziglar (1985) considera que los niños deben ser disciplinados con amor en su pequeño mundo (la familia), lo cual les facilitará este proceso de formación a través de normas y responsabilidades de manera natural en la convivencia cotidiana.

Como se puede evidenciar, la manera de relacionarse con los hijos determina en muchas ocasiones la asimilación de las normas o reglas. Todo lo anterior inspira a estudiar empíricamente qué sucedió en las familias con respecto a la disciplina en el hogar durante el confinamiento.

Estructura familiar

La teoría estructural del funcionamiento familiar, de acuerdo Minuchin (1977), indica que la familia es un sistema que tiene una estructura dada por los miembros que la integran y la interacción que se tiene. Valdés (2007) define a la estructura familiar como “el conjunto de pautas funcionales conscientes o inconscientes que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia” (p. 21). Este autor señala que de dicha estructura se derivan los patrones de conducta que rigen a los miembros de la familia de acuerdo con los hábitos, costumbres y creencias propias de cada familia. De igual manera, considera que la mayoría de las familias deben tener alguna estructura y posibilidades para modificar la misma como una forma de enfrentar las distintas situaciones vitales.

Además de lo anterior, se considera relevante puntualizar la existencia de diversos tipos de familias: familias con padres separados o divorciados (monoparentales), familias reconstituidas, familias extensas, familias nucleares y familias homoparentales (Valdés, 2007; Román et al., 2009).

Como se ha evidenciado en apartados previos, la crianza de los hijos está llena de muchas expectativas y tareas usuales por afrontar, tales como la satisfacción de las necesidades afectivas de sus integrantes y la educación a través de la transmisión de normas y patrones de conducta; o tareas inesperadas, como la

modificación de la disciplina tras algún suceso que inevitablemente repercute en la dinámica familiar.

En sí, la familia se va constituyendo con base en creencias que permiten a sus miembros darles significado a las distintas pautas de funcionamiento familiar. Estas creencias modifican los procesos, la dinámica familiar y las conductas que se producen como resultado de estas creencias. Para White y Epston (1993) el significado que los miembros de una familia atribuyen a los hechos es lo que determina realmente su comportamiento ante ciertas situaciones percibidas. Para este estudio, se consideran tres tipos de estructura familiar: padres separados o divorciados (unimaterales y unipaterales) y familias nucleares (cuando ambos padres están en la constelación familiar).

Estilos de padres

Otro elemento relevante en el análisis es el estilo de padres, pues este se relaciona directamente con las estrategias que utilizan para guiar la conducta de los hijos, con el clima emocional que se crea con las actitudes de los padres en las situaciones de la vida cotidianas y con la manera como aplican los límites, las reglas y las consecuencias a la conducta de los hijos.

Estos estilos no suelen ser 100% puros en las familias (Valdés, 2007); de modo que pueden tener inclinaciones hacia varios estilos, pero siempre teniendo una predisposición mayor hacia un estilo determinado de padres. De forma más puntual, se presentan tres de las diversas clasificaciones de estilos (Ramírez, 2005; Alegría et al., 2007; Valdés, 2007):

Los padres autoritarios. Este estilo se caracteriza por la intención de controlar totalmente las conductas y actitudes del niño apegándose inflexiblemente a ideales o estándares que consideren como adecuados. Suele presentarse un fuerte control, el constante uso de normas y castigos centrándose más en los errores cometidos e, incluso, en utilizar la fuerza cuando algo que el hijo haga o diga no sea lo que consideren como correcto. Lo anterior produce una relación con poca comunicación y afecto o refuerzo positivo y, como consecuencia, los hijos tienden a inclinarse hacia dos extremos: se vuelven introvertidos, temerosos y dependientes; o presentan actitudes de rebeldía, enojo y una fuerte oposición hacia la autoridad.

Los padres democráticos. Los padres con un estilo democrático suelen promover una relación donde existe la comunicación y el afecto a la par con las normas y las exigencias; de modo que no solo se imponen, sino que se dan la tarea de explicar y abrir al diálogo con los hijos sobre las diferentes situaciones que se presenten en la dinámica familiar. Se trata de un proceso de orientación en donde hay

lugar para negociar y tomar decisiones en conjunto, pero siempre teniendo ciertos límites. Existe la suficiente flexibilidad para que la totalidad de la familia se sienta parte importante de la dinámica familiar y, como consecuencia, se logre un alto grado de responsabilidad tanto de forma individual como colectiva, con madurez y comprensión de las normas, manteniendo el respeto entre los miembros.

Los padres permisivos. Contrario a los padres autoritarios, los padres permisivos no suelen considerar la disciplina y el control para la crianza, de modo que no hay reglas consistentes, dando total libertad a los hijos sobre sus diferentes procesos, por tanto, no hay castigos ni exigencias, pero sí suele haber afecto y comunicación. Como consecuencia de este estilo, el hijo no logra encaminarse a la comprensión e interiorización de las normas para tener un mayor grado de madurez; y, si no se trabaja en casa, se vuelve un obstáculo para desenvolverse en el mundo social fuera de la estructura familiar.

La pandemia, el confinamiento por COVID-19 y la familia

En México, la Secretaría de Salud debido a la pandemia por COVID-19 estableció el distanciamiento social, el aislamiento y las cuarentenas para reducir el riesgo de transmisión de la enfermedad. Lo anterior, si bien fue beneficioso para la salud, estas prácticas desencadenaron consecuencias en las familias y su dinámica. Como mencionan Humphreys et al., (2020), se produjo cierto estrés económico, ansiedad relacionada con la pérdida del empleo, violencia en los niños, cambios en las rutinas y las preocupaciones existenciales y de salud (tanto físicas como mentales) que pueden llevar al abuso físico y verbal en la familia.

Es así que las familias se vieron en la necesidad de modificar diversos aspectos de la dinámica para poder afrontar dichas situaciones causadas por el confinamiento a la par con el cumplimiento de sus obligaciones usuales. Todos esos cambios desencadenaron afectaciones a la salud emocional, tal como el estrés y la ansiedad, influyendo inevitablemente en las relaciones entre los miembros de la familia y teniendo como consecuencia la presencia de conflictos, tensiones, preocupaciones y poca tolerancia (González et al., 2021).

Algunas de estas situaciones se pueden evidenciar en las estadísticas reportadas por la Organización Internacional del Trabajo [OIT] para octubre de 2020. Tal es el caso de la tasa de desempleo, que subió a 5.5% en junio y se estima que podría subir más del 10% en un periodo menor a 5 años. El total de empleos en riesgo por la pandemia rebasa los 24 millones, lo que responde al 44% del empleo en México (OIT, 2020). Esto se aborda en algunos relatos de los padres de familia que participaron, a pesar de no ser parte de los objetivos de la investigación.

Ha sido una situación muy difícil, mi padre murió hace poco de COVID-19, trabajo como maestra en una escuela particular, nos redujeron el sueldo, no he tenido muchos ingresos, he recurrido a familiares para que me presten dinero, con decirle que la niña la tuve que cambiar a una escuela oficial (Madre 03).

De forma similar, la Universidad Iberoamericana y su instituto para el desarrollo de la equidad (EQUIDE-UIA), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en México [UNICEF] y la Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI], generaron un estudio a través de una encuesta realizada a 1680 personas con el objetivo de evidenciar las diversas consecuencias generadas tras la pandemia de COVID-19 (UNICEF, 2020).

Coincidiendo con González, Martínez y Rodríguez (2021), el estudio concluyó que algunos aspectos emocionales como la ansiedad, son factores muy influyentes en el ámbito financiero. A la par, los sentimientos de incertidumbre ante una situación inicialmente desconocida podrían relacionarse a afectaciones a los miembros de la familia. Con base en lo anterior, se reportó que aproximadamente el 36% de las familias con hijos presentaban una fuerte ansiedad, además de un aumento en situaciones de conflicto y tensión; siendo casi 10% menor la cifra en familias sin hijos (UNICEF, 2020).

A partir de ello, los niños han presentado algunos problemas asociados a mayores niveles de ansiedad. Durante el confinamiento, poco más del 11% de las familias declararon que sus hijos presentaban conductas agresivas o dificultades para seguir las normas. Además de otras afectaciones a la salud como dificultad para dormir (8%) y dolor de cabeza (5%). Lo anterior, si bien no es parte explícita de los objetivos iniciales, se puede relacionar con la posible respuesta a las formas de disciplina por parte de los padres (UNICEF, 2020). Esto se evidencia en algunos de los fragmentos obtenidos en las entrevistas de los niños:

Estuve triste porque a mí me gusta mucho el colegio; pero ya no fui y además me cambiaron de colegio ya no tengo amigos (Hijo/a 03).

Al principio cuando no se podía salir para nada, me sentí aburrido enojado y desesperado, poco a poco me acostumbré y me sentí mejor porque salimos a caminar con todos los cuidados al parque con mis papás (Hijo/a 04).

A partir de todo lo anterior, se puede comenzar a vislumbrar la importancia de conocer las formas de disciplina utilizadas por las familias en situaciones tan complejas como el confinamiento. Al presentarse situaciones de estrés y ansiedad, entre otros problemas económicos y sociales, la dinámica familiar se ve inevitablemente comprometida. En consecuencia, como plantean González et al., (2021), se puede llegar a recurrir a métodos disciplinarios que incluyan algún tipo de maltrato hacia los hijos (físico, emocional o psicológico), con el fin de tratar de mantener cierto

control ante la enorme presión de otros problemas, tales como los económicos.

La familia, desde la perspectiva sistémica, se considera un todo integrado. Las personas que conforman a la familia “...son interdependientes en constante interacción, que se regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior” (Minuchin, 1986, p. 87). Es así que, todo lo que se haga o no se haga por parte de algún miembro influye de alguna manera en cada una de las personas que conforman dicho sistema.

Por tanto, considerando una situación como el confinamiento y la evidencia presentada anteriormente, inevitablemente hubo cierta afectación en las familias. Tomando en cuenta el encierro en casa, la disciplina se volvió un trabajo de tiempo completo para los padres, dificultando aún más la labor de su día a día.

METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación fue describir las prácticas disciplinarias en las familias durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 y la influencia de los roles que juegan los padres dentro de esta, así como determinar quién impone la disciplina en casa, cuáles son los reforzadores de la disciplina (premios) y consecuencias (castigos); y detectar los factores que afectan a la disciplina familiar tales como las estructuras, la reorganización de la casa debido al confinamiento y el proceso de comunicación familiar que se estableció.

En el presente estudio se tomaron como base las vivencias narradas en las entrevistas semiestructuradas a los padres de familia y sus hijos, alumnos de educación básica de primaria alta en el año de 2021 en la Ciudad de México. La selección de la muestra se estableció a través de varios grupos de WhatsApp, tomando en cuenta el tipo de familia: nucleares, unimaterneles y unipaterneles.

Es así que se integró un estudio de corte cualitativo, de tipo exploratorio, ya que se pretendió examinar la problemática de la disciplina familiar en confinamiento por pandemia de COVID-19; y con un diseño descriptivo al narrar, como señala Valdés (2007), los diferentes estilos de disciplina que ejercen los padres de familia en el contexto familiar.

Se realizaron entrevistas de manera individual y en momentos diferentes a cada uno de los informantes de las familias, esto para crear un contexto de diálogo basado en la confianza y manteniendo estricta confidencialidad; lo que permite flexibilidad y dinamismo. De esta manera, a través de las narraciones de la entrevista semiestructurada de las familias nucleares, unimaterneles y unipaterneles y sus respectivos hijos, se hizo un análisis interpretativo para reconocer las nociones y pautas de crianza.

Al triangular cada perspectiva (del padre de familia y su hijo), se pretendió fortalecer la confiabilidad y congruencia de los resultados, encaminándose a un mayor entendimiento del fenómeno de estudio, resaltando las prácticas de disciplina familiar.

Informantes

Los participantes en la investigación fueron 15 familias del sur de la Ciudad de México, con hijos en primaria alta (4º, 5º. y 6º), de diferentes escuelas particulares. Los criterios de selección sobre el tipo de familias corresponden a la participación voluntaria y el cumplimiento del perfil de familia unimaternal, familia unipaternal o familia nuclear. En total, se trabajó con 5 familias de cada tipo; es decir, 5 papás, 5 mamás y 5 parejas (papá y mamá). Se citaron virtualmente a los padres de familia y a los niños para entrevistarlos de manera individual.

Asimismo, se eligieron a los padres de familia específicamente con hijos en los grados de primaria alta porque se considera que su opinión sería más veraz y representativa que la de alumnos que están en los grados más bajos; ya que estos últimos pueden tener una buena disciplina familiar, no tanto por el estilo de disciplina que les imponen, sino por el cambio de agentes motivadores que experimentan o por las consecuencias de sus acciones. Por otra parte, los alumnos de primaria alta tienen nuevos intereses y se encuentran más cerca de vivir ciertos cambios que implican madurez, lo cual podría influir en sus respuestas.

En sí, los informantes se eligieron de la manera descrita, por la posibilidad de profundizar, adentrarse a los factores que influyen en los buenos resultados de la disciplina familiar y así poder determinar las causas para tomar decisiones y orientar los esfuerzos para la mejora de manera adecuada en la familia.

Finalmente, las familias que participaron en el estudio se caracterizan por ser todos profesionistas, con un número de hijos que oscila entre uno y tres, y la edad de los padres fluctúa en un rango entre los 34 y 52 años.

Instrumentos

Para obtener los datos a analizar, se diseñó una guía de entrevista para los padres de familia con una serie de preguntas semiestructuradas agrupadas en dos áreas básicas: obligaciones y tareas de los hijos y privilegios y consecuencias. También se diseñó una guía de entrevista para los hijos con preguntas semiestructuradas similares a la guía de padres, agrupadas en las mismas áreas básicas. Esto con el fin de recoger la información de manera individual, para posteriormente realizar una triangulación entre las respuestas y así lograr una mayor confiabili-

dad de los resultados al momento de determinar las características y los perfiles de la disciplina familiar mediante entrevistas a profundidad.

Resultados

Las tendencias de comportamiento de las familias se analizaron de acuerdo con el tipo de interacción que se establece en el interior de estas, y contemplando los estilos de crianza como tendencias que nos acercan a la realidad. A continuación, se presentan los resultados en las mismas dos áreas definidas en la guía de entrevista y según el tipo de familia.

Obligaciones y tareas de los hijos

La disciplina, declara Hernández (2003), es un proceso de enseñanza y aprendizaje que conduce al “orden y al autodomínio” (p. 73); por lo tanto, los hijos en el hogar realizan tareas y obligaciones impuestas por sus padres como parte de su formación, estas se refieren a las responsabilidades impuestas en la casa por los padres.

Es así que la disciplina familiar se caracteriza por exponer especificaciones muy claras en cuanto a las reglas o normas del hogar como: las actividades domésticas que el niño realiza en su casa para mantener el orden y la limpieza, los tipos de consecuencias según el rendimiento académico, el cumplimiento de los diversos horarios (para levantarse, bañarse, comer, irse a dormir, etc.), el cuidado y mantenimiento de espacios y aparatos del hogar, el cuidado de prendas de vestir así como de objetos personales, entre otros aspectos (García Correa y García Martínez, 2009; Payne, 2021). Sobre ello, los padres e hijos de los diferentes tipos de familia expresaron lo siguiente:

Familia unipaternales. En estas familias las obligaciones y tareas que realizan los hijos no han sido las mismas y no siempre fueron fomentadas. Es decir, debido al confinamiento por COVID-19, se modificó la organización de la casa, el padre se vio en la necesidad de implementar la estrategia de compartir estas responsabilidades con los hijos, los cuales no siempre están de acuerdo en aceptarlas y en ocasiones reaccionan con rebeldía, irritabilidad y predisposición para conflictuarse con los hermanos.

El confinamiento cambió la rutina de la casa; pero yo no puedo cambiar mi rutina de trabajo me tengo que dedicar de tiempo completo soy el sustento de la familia, los hijos tienen la obligación de seguir cumpliendo con la escuela, esto ha sido complicado porque requieren de mi apoyo y yo no puedo ayudarles y además ahora tienen que ayudar en mantener en orden y limpia la casa, participar en lavar los platos de comida, me vi en la necesidad de pedir ayuda a los abuelos y que ellos se hicieran cargo (Padre 01).

Tengo problemas con la obligación de hacer la tarea. A veces no puedo hacer solo la tarea porque no sé cómo hacerla en la computadora, mi papá me grita, explica rápido y me pongo nervioso no le entiendo y no la hago (Hijo/a 01).

Complementando, otra familia que participó señaló:

Ha cambiado él, era muy disciplinado y ordenado en cuanto a sus actividades de natación, fútbol, clase de inglés como ya no tiene esas actividades se desacostumbro a los horarios y no levanta sus juguetes, no se quiere bañar, le cuesta mucho trabajo irse a dormir en el horario acostumbrado y no quiere ayudar en tender su cama (Padre 02).

No entiendo porque hay que hacer las cosas con un horario si no salimos de casa, tenemos todo el día para hacerlo. Mi papá no hace todo como cuando se iba a la oficina, no se viste completo solo la mitad, se baña a cualquier hora (Hijo/a 02).

Finalmente, una de las familias puntualizó que:

Las obligaciones y tareas han cambiado debido al confinamiento, ahora debe ayudar los fines de semana en lavar y ordenar los trastes de la cocina y no solo ordenar su recamara sino ahora limpiarla también (Padre 03).

Uy me piden cosas que no hacía, hacer cosas en la cocina, que limpie mi recamara y eso no sé hacer no me gusta porque me queda poco tiempo para jugar, mi papá ha cambiado mucho siempre está enojado (Hijo/a 03).

De lo anterior, se puede evidenciar cómo los padres entrevistados siguen dedicándose de tiempo completo al trabajo al ser el sustento económico de la familia. No obstante, al no considerar la nueva situación de la familia, se tiende a dejar de lado que los hijos requieren de tiempo y otras atenciones fundamentales para su educación y formación como personas. Se observa cómo la parte económica, el darles a los hijos una mejor calidad de vida desde el bienestar material, pretende suplir las atenciones y el diálogo sobre temas importantes como las emociones ante los cambios.

Familias unimaternales. En estas familias, generalmente, además de cumplir con las responsabilidades habituales como estudiar, poner y quitar la mesa, cumplir con el horario de irse a dormir, etc., los niños contribuyen con más tareas y obligaciones de la casa como: limpiar áreas exteriores, sacar la basura, regar el pasto, lavar sus calcetas después de ir a entrenar o jugar, mantener limpios y ordenados sus escritorios, recamara, juguetes y ropa; y los hermanos mayores ayudan al cuidado de los hermanos menores. No obstante, el reorganizar los espacios de la casa para trabajar (mamá) y estudiar (los hijos) al mismo tiempo, generó conflictos y estrés al tener que compartir los equipos de cómputo entre hermanos, mostrándose intolerantes e irritados. Sobre ello, las madres e hijos expresaron lo siguiente:

Las responsabilidades de la casa son respetar los horarios, realizar las tareas escolares, mantener en orden su espacio y ayudar en la limpieza de la casa. Sin embargo el estar todo el tiempo en la casa generó desorden; ensucian muchos platos, vasos y no los lavan, están comiendo durante todo el día, sentí que perdí el control de las obligaciones y tareas de la casa, por lo que recurrí a pedir ayuda a los abuelos y le dije a los hijos que ahora deberán seguir también las reglas de los abuelos además de las mías (Madre 01).

Siempre ayudo. Ahora siento que es más trabajo, todos estamos en casa, se usan muchos platos y vasos y nadie lava. Mis abuelos van a la casa, me gusta porque mi abuelita junto conmigo me ayuda hacer el quehacer de la casa. Me gusta cómo me explica lo que no sé hacer. Mi mamá estaba muy enojada todo el día, con la llegada de mis abuelos se ve un poco más feliz (Hijo/a 01).

Otra familia comentó:

Las obligaciones de la hija son respetar horarios establecidos hora de ir a dormir, levantarse en la mañana, de comer, bañarse, hacer la tarea, mantener en orden su espacio y ayudar al hermano que lo necesite, ya sea en tareas escolares como en cualquier otra cosa. El confinamiento cambió la rutina y con ello las obligaciones se vieron afectadas; como por ejemplo los horarios ya no se cumplen como antes, la hija empieza a necesitar al mismo tiempo el equipo de cómputo y se pelea con el hermano. Yo me estreso, no puedo atender en el momento por mi trabajo. La hija enojada no quiere realizar sus obligaciones de casa (Madre 05).

Ahora es muy diferente porque para poder conectarme a clase tengo que compartir la computadora y cuando no me toca tengo que tomar mi clase en el celular, pero no es lo mismo. La señora que ayuda en casa ya no va, entonces es la hora de comer y no esta lista la comida, hay que prepararla en el momento. Mi mamá siempre tiene prisa (Hijo/a 05).

En estas familias también se vieron afectados los hábitos de los horarios debido al confinamiento, además de que se generaron peleas entre hermanos por la necesidad de compartir materiales y espacios; siendo importante la organización de horarios y comprensión para promover ambientes colaborativos y de apoyo mutuo. Los hijos se observaban desobedientes y poco motivados a las tareas y obligaciones del hogar. No obstante, aunque el incorporar a los abuelos a la dinámica familiar generó complicaciones para adaptarse a dos tipos de disciplina, el comentario de uno de los hijos evidencia la importancia de la comunicación y la paciencia para responder a los retos de la nueva realidad.

Familias nucleares. En las familias nucleares se observó que, antes del confinamiento por COVID-19, las obligaciones y tareas de los hijos consistían en ordenar su recámara, juguetes, hacer sus tareas escolares, dejar sus mochilas en el lugar establecido, cumplir con el horario para bañarse e irse a dormir, etc. Sin embargo, por el confinamiento, se han implementado actividades para ayudar en casa como cooperar en la cocina, limpieza tanto de sus espacios como de espacios comunes, entre otras. Las familias manifestaron lo siguiente:

Prácticamente yo no participo en esto, apoyo las decisiones de la mamá. Ahora me doy cuenta del gran trabajo que es dar seguimiento al hijo para que adquiera hábitos (Padre 01).

Las obligaciones y actividades de la casa se vieron afectadas por la pandemia. Hemos vivido mucho estrés al haber fallecido un familiar por COVID-19. Seguir los horarios establecidos, ayudar en las actividades de la cocina, hacer la tarea escolar, ordenar sus espacios. A mi hijo le cuesta mucho dormirse en la noche y por consiguiente levantarse en la mañana, le cuesta ser ordenado, ayudar en las labores de la casa y seguir los horarios es todo un reto, todo el día quiere estar comiendo (Madre 01).

No sé por qué ahora me cuesta mucho trabajo hacer mis obligaciones. No me puedo dormir en la noche, estoy pensando en que nadie de mi familia se vaya a enfermar. Mi mamá cree que soy muy ordenado, pero siempre me ayudaba Lulú, la señora que hace la limpieza; lo bueno es que ya va a regresar. Lo que sí, siempre hago la tarea solo (Hijo/a 01).

Otra familia expuso que:

Las obligaciones son realizar las tareas escolares, recoger la mesa y respetar horarios (Padre 03).

Ordenar su espacio, realizar las tareas escolares y respetar los horarios. Sin embargo, ahora le pido ayude en la casa al hacer la limpieza, colabore en la cocina. Me doy cuenta de que no está acostumbrado y le enoja tener que hacerlo (Madre 03).

Para mí las obligaciones más importantes son hacer la tarea, porque si no me regañan, darle de comer a mi mascota y regar las plantas porque son seres vivos. Las otras cosas siempre nos han ayudado ahora hay que hacerlas, pero no sé cómo. Mi mamá me trata de enseñar, ya he mejorado, ya no he roto otro vaso. No me gusta hacer esto y a veces me enoja (Hijo/a 03).

Una de las familias describió lo siguiente:

Ante la situación del confinamiento en la familia se implementó una actividad física obligatoria. Hay que hacer ejercicio diario todos como familia como salir a caminar, hacer ejercicio aeróbico, bailar. Esto ha sido fundamental bajo el estrés de todos los miembros de la familia y las actividades escolares, laborales y del hogar empezaron a realizarse con mejor actitud (Padre 04).

Las obligaciones habituales eran cumplir con los horarios, mantener en orden su espacio, hacer solos la tarea y ayudaban lo mínimo en la casa. Ahora le he pedido que se involucre más en apoyar en la casa: poner la mesa, lavar los trastes, llenar las jarras de agua para el refri y que se prepare su cena. Al principio fue un caos y poca aceptación; poco a poco fue aceptando las nuevas obligaciones (Madre 04).

Al principio de la pandemia me sentí confundida, no sabía cuáles eran las obligaciones pues me pedían cosas que no eran mi obligación: lavar los trastes, si el agua de la jarra se terminaba, llenarlas, y también me tocó barrer. Me sentí muy enojada porque pensaba que no era mi trabajo, pero mis papás hablaron conmigo. Me explicaron esta nueva forma de vivir y ver que toda la familia participaba me animó a integrarme a las actividades de la casa y algo que me gustó mucho es la idea de mi papá de que hagamos ejercicio todos juntos (Hijo/a 04).

De estas aportaciones se observa cómo los niños de las familias nucleares ya estaban habituados a ayudar en algunas tareas. No obstante, el adquirir nuevas tareas del hogar causó confusión al no sentir que les correspondía realizarlas. Esto último es clave pues, al igual que en las familias unimaternales con el apoyo de los abuelos, el explicar las circunstancias de la nueva realidad y enseñar con paciencia las nuevas tareas puede favorecer la aceptación y realización de estas.

Algunos comentarios demuestran que los padres desconocían todas las implicaciones de estar en el hogar y criar a los hijos para generar hábitos y cumplir con sus tareas. Las mamás compartieron descripciones más profundas sobre ello, al ser quienes tienen un mayor involucramiento. Por otra parte, nuevamente el componente emocional sale a relucir con comentarios como el del niño que no podía dormir por la preocupación de que alguien se enferme y otros que hacían alusión a sentimientos como el enojo y la confusión, además de que algunos enfatizaban el valor de sentirse apoyados y comprendidos para enfrentar las nuevas situaciones.

Privilegios y consecuencias

Los privilegios se refieren al conjunto de reforzadores positivos dados a los hijos por realizar adecuadamente sus obligaciones y tareas. Alcalde (1994) reporta que cuando los niños actúan solo movidos por premios materiales, como desventaja, se anula la motivación intrínseca, por lo que es importante considerar otros reforzadores positivos tales como los gestos de aprobación, sonrisas, felicitar cuando se realiza alguna actividad correctamente, etc. (Suárez Palacio y Vélez Múnera, 2018).

Por otra parte, las consecuencias se refieren a las reacciones de los padres después de las acciones inadecuadas realizadas por sus hijos; buscando que se asuma la responsabilidad de sus actos (Torres Velázquez et al., 2008). Estas consecuencias deben ser lógicas al comportamiento no deseado y tienen como objetivo disminuir la posibilidad que un comportamiento se repita (Alcalde, 1994).

Familias unipaternales. En las familias unipaternales, los padres señalan que los premios y castigos se han tenido que adecuar al confinamiento que se vive. Es decir, si los hijos no llevan el sistema de responsabilidad de la casa, como consecuencia, se les castiga limitando el uso del internet, se restringen las aplicaciones de música y audio, las plataformas de películas y series, juegos digitales, redes sociales, el celular, no comprarles algo que deseen y disminuir o eliminar por completo la gastada semanal. Tal como señala esta familia con respecto a las consecuencias:

Con el confinamiento tengo que ser más estricto. Me la paso amenazando con no dejarlo ver películas, o que no se conecte a las redes sociales y reducirle o quitarle la gastada semanal. Está muy rebelde, no obedece y por mi trabajo no puedo estar al pendiente siempre de cumplirle lo que le digo (Padre 05).

Mi papá me pide muchas cosas: limpia aquí, ya es tarde prepárate el desayuno, ayuda a tu hermano... No puedo con tanto y siempre me está amenazando. Lo bueno es que se le olvida y a veces no cumple la amenaza. Me aburre, no me pregunta porque estoy haciendo X cosa, solo levanta la voz, me regaña. A veces está feliz y nada le enoja y otros días está muy enojado y todo le molesta (Hijo/a 05).

Por otra parte, al cumplir con las normas, se comentaron los siguientes privilegios:

Entre los privilegios está comprarles algo que desee, que vea una película conmigo, la gastada semanal (Padre 05).

Por estar todo el tiempo en casa los premios ya no son tan atractivos: ganarme el permiso para salir, ahora no se puede salir; la gastada no es tan importante ahora porque no salgo; lo que me gusta es cuando mi papá me felicita, me dice que me quiere y abraza (Hijo/a 05).

De estas aportaciones, se recupera que los padres de las familias unipater-nales no están todo el tiempo con sus hijos para dar seguimiento a la disciplina; lo que genera que las consecuencias no marquen el límite adecuadamente y creando, a su vez, desacuerdos, que se levante la voz, etc. Además de que el estado de ánimo del padre repercute muchas veces en las decisiones acerca de los castigos, consecuencias, reglas, obligaciones, recompensas y privilegios. En general, el padre trata de ser firme y no quebrantar las consecuencias impuestas. Asimismo, se destaca cómo el reforzamiento positivo tiene mayor impacto que una recompensa material.

Familias unimaternales. En estas familias también reportaron que se tuvo que realizar un ajuste en los premios y las consecuencias debido al confinamiento por el que están pasando. Se observó que, al no llevar el sistema de responsabilidades, se les llama la atención a los niños, tanto por parte de la madre como de los abuelos, se les restringe el uso del celular, internet y juegos digitales. Solo se observó un caso en donde la madre no les daba el seguimiento adecuado a las consecuencias porque expresaba que se le olvida la consecuencia impuesta debido al estrés vivido. En este caso, el estado de ánimo también influyó en las decisiones que toman con respecto a consecuencias y privilegios.

Entre los privilegios mencionados están el comprarles un helado o algo que deseen (que no sea excesivamente costoso); de manera eventual, felicitarlos por sus buenas calificaciones; ver televisión, ver una película juntos, etc. Generalmente, no ceden ante las consecuencias impuestas y, en ocasiones, expresaron que sus diálogos son monólogos y son impositivos porque, si no, sienten que pierden el control. En sí, las madres de familia expresaron lo siguiente en caso de no cumplir con las normas impuestas:

Si no cumple con sus responsabilidades la regaño y le impongo un castigo. Le limito el uso de las redes sociales, los juegos digitales, ver películas y no se le compra alguna golosina o helado (Madre 03).

Si no hago lo que debo me regaña mi mamá y me quitan el uso de redes sociales, no me deja jugar con los juegos digitales, no me compran algo en la tiendita (Hijo/a 03).

Por el contrario, si las normas se seguían debidamente:

Si cumple con sus responsabilidades le compro alguna golosina o un helado, puede entrar a sus redes sociales, ver películas en familia y también cuando tiene buenas notas de calificación la felicito con un abrazo y un beso. Cuando hace alguna obligación bien, también le guiño el ojo o le doy una palmadita en el hombro diciéndole -¿Ya ves? sí puedes- (Madre 03).

Los premios siento que ahora son pocos porque no salimos, me gusta que veamos películas con mi mamá y que me diga cosas bonitas, como -muy bien-, -te quiero mucho- o me cierra un ojo cuando hago algo bien (Hijo/a 03).

Es importante recordar que en estas familias se suele compartir la autoridad con la familia extensa; y que los niños demuestran una capacidad de adaptación con los abuelos y valoran las demostraciones de afecto hacia ellos cuando realizan algo bien.

Familias nucleares. Estas familias señalan que los premios y castigos han sido una situación irregular al tener que modificar los premios y castigos debido al confinamiento familiar, volviéndose un reto motivar a los hijos. En general, las consecuencias de no llevar el sistema de responsabilidad consisten en limitar el uso del internet, redes sociales, restringir las aplicaciones de música y audio, las plataformas de películas y series, juegos digitales, no comprarles algo que deseen, restringiendo o rebajando la gastada o perder el privilegio del uso del celular y la computadora. Sobre estas consecuencias una familia expresó que:

Yo estoy de acuerdo con las normas y reglas que mi esposa impuso ahora en la pandemia. La apoyo ya que ella directamente está con los niños (Padre 04).

Además de restringirles el celular, redes sociales, restringirles la gastada semanal, como me cuesta que me obedezca, le manejo: -en la medida que tú me hagas caso, así se te hará caso con las cosas que a ti te interesan- (Madre 04).

Pues los castigos son quitarme cosas como el cel, no usar redes sociales y si pedimos algo o que me hagan caso. Eso es al igual que yo hago caso, si no, no me hacen caso y pues hago caso (Hijo/a 04).

En el caso de los privilegios comentaron lo siguiente:

Los privilegios son obtener la gastada, tiempo para ver películas, estar en redes sociales, jugar juegos de mesa con ellos y felicitarlos por los logros académicos (Padre y madre 04).

Si me porto bien veo películas, puedo estar en mis redes sociales y a veces juegan mis papás con nosotros; y si saco buenas calificaciones me dan un regalo y me felicitan y consienten (Hijo/a 04).

Otra familia expresó algunas consecuencias de no cumplir con las normas tales como:

Los castigos son diferentes como restringir el internet, juegos digitales. Todo esto solo por un tiempo corto, ya que no lo puedo aislar del poco contacto con sus compañeros de escuela (Padre 05).

Ha estado muy grosero y le sale su león y he tenido que recurrir a darle una nalgada. Además de limitar juegos digitales, redes sociales, el ver películas, así como condicionar la gastada semanal y pedirle que se acueste a dormir antes de la hora señalada (y ahí reflexiona sobre su falta), no ver su programa favorito... si no cumplen con tener sus cosas ordenadas y se le confisca lo que no esté en su lugar; cuando habla a gritos o bruscamente no se le hace caso hasta que modifica su conducta (Madre 05).

Me enojé con mi papá porque uno de mis hermanos le dice jefa a mi mamá y no le dicen nada mi papá solo me dice: 'estás entrando a la pubertad' y mi mamá también lo permite y no me parece, todo esto inicio desde que estamos en el confinamiento (Hijo/a 05).

Como se puede observar, las familias nucleares también han tenido dificultades para que los niños se adapten a llevar horarios habituales y convivir en el confinamiento. Además de que han estado en desacuerdo con las nuevas obligaciones y, en algunos casos, los padres de familia han recurrido a correctivos físicos.

Analizando la totalidad de aportaciones, se pudo observar que los privilegios y consecuencias en los tres tipos de familias (unipaternales, unimaternales y nucleares) solían mencionar los juegos digitales, las redes sociales y el internet. Si bien, se trata de un tema que no se consideró como parte de los objetivos del estudio, puede profundizarse en trabajos posteriores debido a la relevancia de dicha información.

Estilos de padres de las familias nucleares, unipaternales y unimaternales

En otro orden de ideas, algunos enunciados notables derivados del presente estudio que los padres de familia mencionaron durante la entrevista a profundidad pueden dar pie a clasificarlos según los estilos de paternidad. Es importante recordar que las estrategias utilizadas para la disciplina familiar se han modificado a partir del confinamiento para responder a las necesidades y retos de la nueva realidad. A continuación, algunos enunciados representativos.

Tabla 1. Estilos de padres de acuerdo con el tipo de interacción al interior de las familias

Estilos de padres	Posturas de acuerdo con el tipo de interacción al interior de las familias
Estilo autoritario	Los padres estamos para marcar el límite y castigar para evitar problemas futuros. Más vale una nalgada a tiempo. Los hijos deben obedecer y respetar a sus padres solo por ser sus padres. Se les debe castigar a los hijos para que aprendan a ser responsables. Ser impositiva, sino siento que se pierde el control.
Estilo democrático	El diálogo nos acerca a los hijos. Con el juego los niños aprenden. Por medio de los errores los niños aprenden. Dejar que los hijos tengan iniciativa, aunque a veces se equivoquen.
Estilo permisivo	En este momento de confinamiento que mis hijos tengan un buen recuerdo de la pandemia, no reglas, que disfruten. Entre los hijos y los padres debe haber un ambiente de amistad. En la casa debe haber igualdad entre padre e hijos.

Fuente. Autoría propia con base en Ramírez (2005); Alegría et al., (2007); y Valdés (2007).

DISCUSIÓN

Con base en las entrevistas realizadas, y los respectivos resultados, es posible hacer un análisis a la luz de la teoría y del objetivo de este estudio: describir las prácticas disciplinarias en las familias en confinamiento por la pandemia de COVID-19; la influencia de los roles que juegan los padres dentro de esta, así como determinar quién impone la disciplina en casa; cuáles son los reforzadores de la disciplina (premios) y consecuencias (castigos); y detectar los factores que afectan la disciplina familiar tales como sus estructuras, la reorganización de la casa debido al confinamiento y el proceso de comunicación familiar que se estableció.

Se evidenció que las familias entrevistadas tienen factores en común tales como el hecho de que, por causa de la pandemia, han estado en confinamiento y realizan sus funciones laborales y educativas en casa; además de tener hijos en primaria alta. En general, han tenido la capacidad de adaptabilidad o flexibilidad al cambio, de acuerdo con los mecanismos internos y externos que requiere cada familia: han experimentado cambios en las reglas, normas, privilegios y consecuencias impuestas por los padres; así como en la funcionalidad de las familias y la forma de obedecer de los hijos en dichas circunstancias.

Lafarga (2014) menciona que los padres de familia tienen gran influencia en sus hijos por medio de sus actitudes, formas de expresarse, la percepción que tienen frente a un problema o situación inusual, la comprensión que se tenga con el hijo por parte de los padres, el apoyo con el que cuenta la familia y los roles de cada uno de los miembros de la familia. Todos estos son factores que tienen mayor

incidencia en la disciplina familiar, además de relacionarse con los diferentes estilos de crianza que pudieron o no cambiar durante el confinamiento.

Con respecto a las estrategias de disciplina, de acuerdo con Corominas (1999), se recomienda que sean positivas y con una autoridad formativa. Esto, dentro de la dinámica familiar, se puede traducir en ayudar a los hijos en el proceso de la elección y de sus acciones. Durante las entrevistas realizadas a las familias los padres señalaron que, al tener que atender al mismo tiempo el trabajo, la atención de los hijos en el área educativa y las labores de la casa, estas se vuelven tareas complejas que generan estrés y preocupación.

Ante ello, las estrategias de disciplina se veían influenciadas por el estado de ánimo de los padres de familia, llevándolos a alzar la voz, amenazar tratando de poner límites y ejerciendo la autoridad con sus hijos cuando estos se rehusaban a obedecer algunas normas o si se mostraban desafiantes a través de conductas agresivas. Esto solo es percibido por los padres de familia desde la óptica del desacato de seguir las normas nuevas. Siendo esto contrario a lo que los hijos perciben con respecto al confinamiento: la confusión ante las nuevas obligaciones y a tener que adaptarse a una nueva forma de tomar clases (en línea).

Por otra parte, algunas familias han tenido que recurrir al apoyo de la familia extensa para solventar las necesidades de los niños, dando seguimiento a las obligaciones y tareas para favorecer el desarrollo personal y tener una rutina diaria consistente. De este modo, se considera preponderante la delegación de autoridad en las familias, ya que se complejiza considerando que las prácticas de crianza y la forma en que se relacionan las figuras de autoridad con los niños se vuelve fundamental para su formación.

En sí, suele influir en la misma medida la disciplina dada tanto por los padres como por los abuelos; siendo la de los abuelos más afín con los hijos al trabajar con paciencia y comprensión, promoviendo ambientes más amenos para enfrentar esta nueva realidad. Siendo esto muy distinto en la familia nuclear donde principalmente la madre de familia se hace cargo de ello al tener el tiempo para desempeñar las diversas labores del hogar y la crianza.

Como plantea Schmilller (2006), el ambiente donde se mueve el niño y se desarrolla plenamente es el familiar. Este propicia seguridad física, emocional y afectiva, dando apoyo y protección a sus miembros para que puedan desenvolverse y desarrollar sus habilidades e ir conformando su conducta y su personalidad. Por tanto, este ambiente es un factor clave que amplía las posibilidades de un desarrollo integral y la mejora de la calidad de vida para todos los que conforman a la familia.

Por otra parte, considerando que Valdés (2007) afirma que la estructura familiar es “el conjunto de pautas funcionales conscientes o inconscientes que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia” (p. 21); y que de ello suelen generarse expectativas para cada miembro, debe existir cierta estructura flexible para responder a los retos que se puedan presentar. En las entrevistas con las familias se puntualizó constantemente la dificultad del cumplimiento de los horarios para una estructura de la rutina diaria como respuesta a las particularidades del confinamiento.

De acuerdo con las pautas transaccionales se observó que las familias que participaron en esta investigación, dada la situación de confinamiento, modificaron las obligaciones y tareas de los hijos; siendo movidos por una necesidad de funcionalidad y no como parte consciente de su formación. Por tanto, este cambio sobre sus nuevas obligaciones no fue claro para los hijos, ya que dichas acciones no habían sido fomentadas con anterioridad, causándoles enojo.

Sobre ello, Ziglar (1985) y Rubio Hernández et al. (2020), mencionan la importancia de una disciplina positiva por parte de la familia, ya que facilita el proceso de formación a través de normas y responsabilidades en un ambiente amoroso y de confianza. Los padres de familias no deben perder de vista que toda norma debe tener sentido para impulsar a que los hijos logren el mayor potencial de desarrollo, no solo satisfacer necesidades inmediatas.

Si bien, Carlo et al. (2018) y Alcalde (1994) señalan que cuando los niños actúan movidos por premios materiales se puede anular la motivación intrínseca y el desarrollo de la empatía, las familias compartieron una gran variedad de reforzadores materiales y solo algunos reforzadores positivos. Teniendo sentido el por qué fue tan complejo motivar a los niños para asumir las nuevas obligaciones y tareas del hogar.

No obstante, en los pocos casos donde se usaban reforzadores positivos, como las demostraciones de afecto hacia ellos cuando realizan algo bien, se evidenció que los hijos sí valoraban dichos estímulos. Es así que los niños que fueron orientados con la motivación intrínseca, tanto en las familias unipaternales y unimaternales a través de la red de apoyo (los abuelos) y las familias nucleares, aceptando con mayor facilidad la nueva reorganización de la casa y sus implicaciones.

Por otra parte, los padres de familia expresaron que debido a la situación del confinamiento: o se volvieron más estrictos para lograr el control y la funcionalidad de la casa, intentaban controlar la conducta de los hijos y utilizaban el castigo y el uso de la fuerza como correctivos; o se mostraron comprensivos al explicar y dialogar con los hijos las nuevas reglas y rutinas. Sobre ello, es importante

puntualizar que el estado de ánimo influía en la manera que se percibían ciertas conductas o acciones de los hijos, mostrándose en ciertas ocasiones tolerantes y en otras intolerantes antes las mismas situaciones.

En cuanto al estilo de crianza se pudo vislumbrar que los padres de familia demostraban un estilo tanto autoritario, como democrático y permisivo. Esto es un factor crucial con respecto a las conductas y el desarrollo del hijo (Velásquez Quispe, 2020); siendo importante recalcar que no son excluyentes, pero siempre con una predisposición mayor hacia uno (Valdés, 2007). De modo que es necesario analizar los resultados derivados de cada uno.

Finalmente, en las familias con un progenitor se describió que se comparte el rol de la autoridad con la familia extensa; es decir, tanto los padres de familia como los abuelos imponen la disciplina. Por otro lado, en las familias nucleares se observó que son las madres de familia quienes imponen la disciplina apoyada por los padres de familia. Siendo esto una situación común que también repercute, de manera positiva o negativa, en los modos de organización y el desarrollo de los integrantes (Stange Espínola et al., 2022).

CONCLUSIÓN

Al conocer las experiencias de las familias unipaternales, unimaternales y nucleares, con hijos en primaria alta de la Ciudad de México en el contexto de confinamiento en relación con las prácticas de disciplina, se pudieron evidenciar diversas características específicas como compartidas. En primer lugar, se destaca el apoyo que recibieron de la familia extensa (abuelos) para facilitar la gestión de tareas y la nueva rutina de la casa (en las familias unipaternales y unimaternales).

Por otra parte, en las familias nucleares, las madres de familia asumieron mayor responsabilidad de apoyar a los hijos en el proceso de la educación virtual, guiándolos en las nuevas obligaciones y tareas diarias. Los padres fungieron más como apoyo a las madres de familia y tuvieron la oportunidad de fortalecer los vínculos con sus hijos debido al tiempo que se pasaban en casa, a través de espacios recreativos para promover el afecto y la seguridad.

Tanto las familias unipaternales, unimaternales y nucleares presentaron dificultades para lograr una estructura en la cual se cumpliera con los horarios y rutinas diarias. En un inicio todos los niños de los tres tipos de familia tuvieron resistencia y dificultades para adaptarse al confinamiento; estos presentaban cambios actitudinales debido a que en la disciplina familiar se implementaron obligaciones y tareas a las cuales no estaban habituados, tales como participar en las labores de la casa (barrer, lavar trastes, llenar las jarras...) y organizarse para

compartir un equipo de cómputo, esto en conjunto con las tareas usuales como mantener limpio y en orden sus espacios (escritorios, juguetes y ropa) y hacer sus tareas.

De forma similar, los privilegios y consecuencias se modificaron adecuándose a las necesidades y posibilidades del confinamiento. Es decir, actividades que no eran consideradas como privilegios o premios pasaron a serlo; siendo un claro ejemplo de ello el ver una película en casa, utilizar sus redes sociales, el uso del celular y juegos digitales, entre otros. En el caso de las consecuencias, se trababan de restricciones de dichos privilegios: reducir o no utilizar redes sociales, no usar del celular ni juegos digitales, no ver alguna película o la televisión, etc.

Todas las familias, en diferente medida, lograron adaptar sus rutinas. En algunos casos se presentaron cambios positivos que valen la pena destacar como la promoción de relaciones de confianza a través del diálogo para la comprensión de los procesos de disciplina, el uso de motivadores que promueven la motivación intrínseca y la toma de decisiones en conjunto para diferentes aspectos de la dinámica familiar.

El presente trabajo de investigación se enfocó en describir las prácticas de disciplina familiar en confinamiento por COVID-19. A partir de los resultados, se sugiere hacer otras investigaciones que continúen con la idea de apoyar a los padres de familia en tan compleja tarea como es establecer y determinar estilos y estrategias de disciplina. Asimismo, considerando los temas emergentes, sería conveniente incluir en futuros trabajos el estudio referente a los juegos digitales y sus consecuencias en la niñez y el interés que los padres demuestren respecto a formarse para la crianza. Además de profundizar en el componente emocional en los procesos de disciplina y el análisis de otros factores que se consideren relevantes.

REFERENCIAS

- Aguilar, E. (2003). *Familias con actitud positiva*. Árbol Editorial.
- Alegría, A., Miranda, A. y Urzua, B. (2007). Estilos Educativos Paternos en Familias Nucleares en Adolescentes del CBT. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 10(2), 31-48.
- Alcalde, S. (1994). *20 errores de los padres de hoy*. Huerga y Fierro.
- Carlo, G., Samper, P., Malonda, E., Tur-Porcar, A. M. y Davis, A. (2018). The Effects of Perceptions of Parents' Use of Social and Material Rewards on Prosocial Behaviors in Spanish and U.S. Youth. *Journal of Early Adolescence*, 38(3), 265-287. 10.1177/0272431616665210
- Corominas, F. (1999). *Educación en positivo*. Minos.

- Hernández, A. (2003). *Guía vital para padres modernos*. (3ª ed.) Limusa.
- Humphreys, K., Myint, M. y Zeanah, C. (2020). *Increased risk for family violence during the covid pandemic*. Department of Psychology and Human Development, Vanderbilt University.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2020). *Encuesta de Seguimiento de los Efectos del COVID-19 en el Bienestar de las Niñas, Niños y Adolescentes*. <https://www.unicef.org/mexico/media/4131/file/Resultados%20de%20mayo.pdf>
- García Correa, A. y García Martínez, V. (2009). La disciplina familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 473-484.
- González, M., Martínez, C. y Rodríguez, M. (2021). *Experiencias de familias y crianza de niños con autismo en tiempos de COVID-19* [trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Lafarga, J. (2014). *Desarrollo humano. El crecimiento personal*. Trillas.
- Minuchin, S. (1977). *Familias y terapia familiar*. Crónica.
- Minuchin, S. (1986). *Familias y Terapia Familiar*. Gedisa.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (octubre de 2020). *Panorama Laboral en tiempos de la COVID-19: México y la crisis de la COVID-19 en el mundo del trabajo: respuestas y desafíos*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms_757364.pdf
- Payne, K. (2021). *El alma de la disciplina: Crianza con simplicidad*. Editorial Terracota.
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: practicas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 167-177.
- Rogers, C. (2003). *Persona a persona: El problema de ser humano. Una nueva tendencia en psicología*. Amorrortu.
- Román, J. M., Martín, L. J. y Carbonero, M. A. (2009). Tipos de familia y satisfaccion de necesidades de los hijos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 549-558.
- Rubio Hernández, F. J., Trillo Miravalles, M. P. y Jiménez Fernández, M. D. C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación*, (389), 267-295. 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462
- Satir, V. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. (2ª ed.). Pax México.
- Schmiller, V. (2006). *Disciplina inteligente*. Producción Educación Aplicada.
- Stange Espínola, I. D. R., Moreno Salazar, A. y Ortega Cambranis, A. J. (2022). Mamá o papá soltero: ventajas y desventajas. *Brazilian Journal of Health Review*, 5(4), 14567-14582.

- Suárez Palacio, P. A. y Vélez Múnera, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicospacios*, 12(20), 173-197.
- Torres Velázquez, L. E., Garrido Garduño, A., Reyes Luna, A. G. y Ortega Silva, P. (2008). Responsabilidades en la crianza de los hijos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 77-89.
- Valdés, A. (2007). *Familia y desarrollo*. El manual moderno.
- Velásquez Quispe, M. (2020). *Estilos de crianza: una revisión teórica*. Universidad Señor de Sipán. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/7286/Velasquez%20Quispe%20Marisol.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.
- Ziglar, Z. (1985). *Cómo criar hijos con actitudes positivas en un mundo negativo*. Norma.

Contextos educativos de pandemia: El cuadernillo de trabajo como herramienta en un entorno de pobreza y marginación

Pandemic educational contexts: The workbook as a tool in an of poverty and marginalization environment

SEGUNDO JORDÁN ORANTES-ALBOREZ¹, ANA LUISA ALCALÁ-VÁZQUEZ², BENITO JAVIER VILLANUEVA-DOMÍNGUEZ³

¹Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México (jordan.orantes@unicach.mx), ²Escuela Normal Superior de Chiapas, México (pararecibir2019@gmail.com), ³Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México (benito.villanueva@unicach.mx)

Recibido: 23 de junio de 2023 | Aceptado: 7 de julio de 2023 | Publicado: 30 de julio de 2023

Cómo citar este artículo:

Orantes-Alborez, S. J., Alcalá-Vázquez, A. L. y Villanueva-Domínguez, J. B. (2023). Contextos educativos de pandemia: El cuadernillo de trabajo como herramienta en un entorno de pobreza y marginación. *Educación y Ciencia*, 12(59), 33-58.

Resumen:

La aparición de la pandemia por COVID-19 en el mundo trastornó y trastocó las fibras más íntimas del sector educativo y sus servicios, la crisis económica fue una consecuencia que impactó en la escasez de medicamentos, empleos, alimentos, encarecimiento y el desabasto de los principales suministros. El resultado de lo anterior exhibió contextos complejos de pobreza y falta de capacidad de respuesta por parte del sistema educativo y los docentes. La enseñanza presencial tradicional se desestabilizó repentinamente, descubriendo las necesidades y a la vez, la oportunidad de crear una salida inmediata: el cuadernillo de trabajo, como única vía para contrarrestar el impacto de las pérdidas de clases presenciales ante una comunidad sin conexión y en algunos casos, sin energía eléctrica en los hogares de los estudiantes. La presente investigación etnográfica educativa se trabajó bajo el paradigma interpretativo, por medio de instrumentos metodológicos de recogida de datos e información (diario de campo, la entrevista etnográfica y encuestas), con el objetivo general de comprender y describir las acciones realizadas por el profesorado en la Escuela Secundaria Técnica 110 de la localidad de San Cayetano, municipio de El Bosque, Chiapas, ante la pandemia y las exigencias educativas institucionales para cumplir con las metas educativas.

Abstract:

The appearance of the COVID-19 pandemic in the world upset and disrupted the most intimate fibers of the education sector and its services, the economic crisis was a consequence that impacted on the shortage of medicines, jobs, food, higher prices and shortages of main supplies. The result of the above written exhibited complex contexts of poverty and lack of response capacity on the part of the educational system and teachers. Traditional face-to-face teaching suddenly destabilized, discovering the needs and, at the same time, the opportunity to create an immediate way out: the workbook, as the only way to counteract the impact of the loss of face-to-face classes in the face of a community without connection and in some cases, cases, without electricity in the homes of the students. The present educational ethnographic research was worked under the interpretive paradigm, through methodological instruments for data and information collection (field diary, ethnographic interview and surveys), with the general objective of understanding and describing the actions carried out by teachers in the Technical Secondary School 110 of the town of San Cayetano, municipality of El Bosque, Chiapas, in the face of the pandemic and the institutional educational demands to meet educational goals.

Palabras clave:

Aprovechamiento escolar
Crisis
Adaptaciones
Diseño
Cuadernillo
Emergencia
Pandemia

Keywords:

School achievement
Crisis
Adaptation
Design
Booklet
Emergency
Pandemic

INTRODUCCIÓN

El 13 de abril del 2020 la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció el cierre de escuelas a nivel nacional para contener una ola de contagios de una enfermedad desconocida hasta el momento, la medida no fue un hecho aislado en el caso mexicano, sino que todos los sistemas educativos a nivel mundial tuvieron que tomar decisiones de un momento a otro. En México, por acuerdo número 02/03/20 en el Diario Oficial de la Federación se dictó: “Se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica... así como aquellas de los tipos medio y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública”, la cotidianidad escolar sufrió un cambio abrupto.

Ante este escenario, la federación tomó la estrategia de adelantar las vacaciones de Semana Santa y las medidas de gestión de riesgos de la salud se encaminaron a encerrar a la población en sus hogares para evitar propagar el virus bajo el argumento de que EL COVID-19¹ es una “enfermedad infecciosa que pone en riesgo la salud... de niños, adolescentes, adultos... en razón de su fácil propagación por contacto con personas infectadas... tocar objetos o superficies que rodean a dichas personas y llevarse las manos a los ojos, nariz o boca” (DOF16/03/2020). Algunas de las medidas de prevención principales fueron quedarse en casa, evitar reuniones, la sana distancia entre personas (1.5 metros), lavado frecuente de manos con una duración de 20 segundos, el uso frecuente de gel antibacterial y el uso obligado de cubrebocas en espacios públicos o ante la interacción de personas con las que no se conviviera en confinamiento.

El aislamiento en casa fue una medida muy compleja en el escenario de los países menos desarrollados y en México el escenario social y económico no hacía viables las medidas de la federación, las estadísticas del 2020 reflejan que México enfrenta un 43.9% de pobreza y 8.5% de pobreza extrema (CONEVAL, 2020), año en que impactó la pandemia con mayor fuerza en Latinoamérica². Chiapas un 75% de pobreza, sumado a un 29% de pobreza extrema (CONEVAL, 2020).

Ante el contexto antes descrito, un sector mayoritario de la población mexicana (y latinoamericana) hizo caso omiso a las recomendaciones debido al riesgo social, salir implicaba un peligro de contagiarse y probablemente de fallecer, pero no salir a trabajar significaba no tener el sustento diario para poder subsistir y mantener a las familias, esta encrucijada provocó que el brote se saliera de control, los hospitales públicos fueron abarrotados, los medicamentos escasearon y las empresas farmacéuticas incrementaron los precios de los medicamentos prin-

1 El Comité Internacional de Taxonomía de Virus (ICTV, por sus siglas en inglés) lo llamó SARS-CoV-2.

2 Recordar que en China, Asia y partes de Europa el contexto del Covid-19 impactó a finales del 2019.

cipales para combatir la enfermedad, la industria cerró sus puertas y los productos secundarios se escasearon; los pocos productos que se encontraban en el mercado encarecieron, se perdieron muchos empleos y la economía se deterioró.

La Secretaría de Educación, utilizando diversos medios de comunicación como las redes sociales, la radio y la televisión, operó el programa educativo: *Aprende en casa*, con la finalidad de atender la demanda educativa y tratar de continuar y no perder el año escolar. El programa atendió por hora y media a cada grado de secundaria, con dos descansos activos de cinco minutos, de 8:00 a.m. a 9:30 a.m. para primero de secundaria; de 9:30 a.m. a 11:00 a.m. para segundo de secundaria y de 11:00 a.m. a 12:30 p.m. para tercero de secundaria. En este escenario, el estudio se aboca a investigar a través de entrevistas etnográficas, abiertas, encuestas y registro de observación participante en el diario de campo, para registrar las experiencias, estrategias didácticas e innovaciones docentes de carácter urgente ante la presión de las autoridades educativas, padres de familia y las formas de aprender del alumnado en un contexto rural y con las irrupciones e incertidumbres que la pandemia impuso, provocando el resultado: el cuadernillo de actividades emergente.

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación se realizó en la Escuela Secundaria Técnica 110 de la localidad de San Cayetano, municipio de El Bosque, Chiapas, con una población total de 222 alumnos: 118 hombres y 104 mujeres, bajo la temporalidad de las clases que se impartieron entre el 2021 al 2022 en contingencia por la pandemia por medio de diversos recursos como la televisión, la radio y en el caso particular del contexto que se estudió: *el cuadernillo de trabajo*.

Por medio del paradigma interpretativo y un enfoque cuantitativo cualitativo dominante, se encuestó al 100% de la población escolar sobre los oficios de sus padres y los recursos tecnológicos con los que contaban en casa para enfrentar el año escolar ante la pandemia.

Se realizaron entrevistas en formato *charla informal* con estudiantes de forma grupal y con padres de familia de manera individual en formato *entrevista etnográfica* (tres madres de familia), el *diario de campo* y la condición de docente investigador y actor del fenómeno, permitió el registro de percepciones y las acciones docentes por medio del cuadernillo de trabajo en el diario de campo. De igual manera, se propuso socializar con los profesores estas acciones para su registro en este instrumento.

Con la intención de poder comprender y describir las acciones realizadas por el profesorado, Dilthey (Corbetta, 2007) plantea que las ciencias de la naturaleza son diferentes a las ciencias del espíritu, es por ello que aunque el COVID-19 sea un

fenómeno desde las ciencias de la salud, el impacto social y la resolución que los educadores utilizaron ante los retos de la pandemia, exigen un tratamiento donde el observador está inmerso en la realidad estudiada; explicamos la naturaleza del virus, pero entendemos el impacto que este causó en la sociedad, la vida psíquica, el cómo se afrontó y percibió el contexto educativo desde la pandemia.

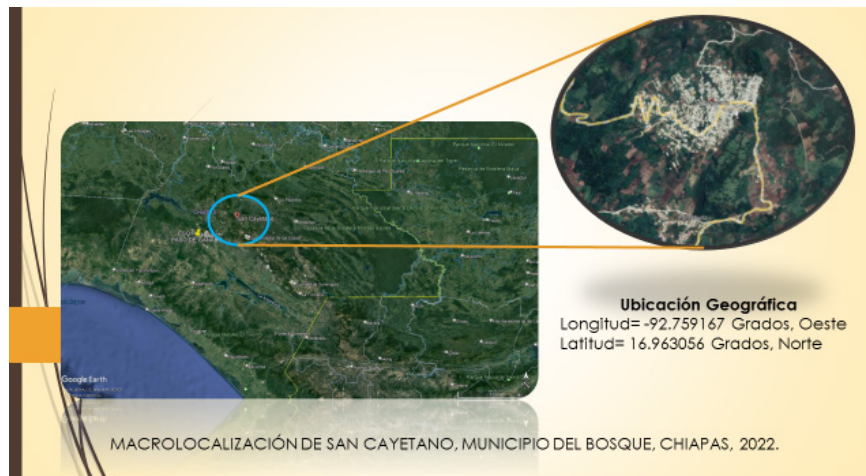
Se contempló la oportunidad de recuperar las vivencias *in situ* a partir del registro de observación directa, entrevistas a padres de familia, alumnos, profesores y autoridades educativas, y la aplicación de una encuesta a los alumnos. Es prudente enfatizar que los informantes clave se eligieron a partir de ciertos criterios, como edad, conocimiento, experiencias, liderazgo y antigüedad en la comunidad. Con el apoyo de la técnica de la triangulación de técnicas (Mckernan, 1999), se contrastó la información obtenida de las tres técnicas aplicadas a los informantes y con ello la posibilidad de construir las categorías de análisis. Todas estas técnicas orientadas a conocer y descubrir las condiciones de supervivencia, manutención de la familia, jornadas laborales, roles familiares de trabajo en el campo y dentro de la comunidad, así como la tenencia, y uso de dispositivos electrónicos, como celulares y *tablets*, energía eléctrica, conexión, televisores, etc., y desde luego, la figura presencial del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el diseño y uso del cuadernillo de actividades. El enfoque etnográfico permitió penetrar, develar y rescatar (Taylor y Bogdan, 1987), a pesar del distanciamiento social, las evidencias, datos e informaciones necesarias para descubrir las acciones, estrategias, creatividades y experiencias en el proceso de construir el cuadernillo de actividades por parte del profesorado como resultado de las diversas condiciones y circunstancias desfavorables ya descritas en este contexto comunitario. En resumen, con la información y los datos obtenidos se construyeron tópicos con la intención de describir de manera profunda y reflexiva dos ejes que se desarrollan en las reflexiones finales y los resultados: la conformación e impacto del cuadernillo de trabajo en el contexto de la comunidad y la comunidad estudiantil, y las percepciones de los docentes, padres de familia y alumnos sobre el logro educativo del ciclo escolar 2021-2022.

Escuela Secundaria Técnica 110 de San Cayetano Municipio de Bosque ante un contexto adverso

Retomando datos del CONEVAL (2010) del censo 2010, datos que cubren toda la década hasta la aplicación del segundo censo que se realizó en pandemia, para tener un bosquejo del contexto y la situación económico social del municipio del Bosque anterior al confinamiento, este marcaba índices 63.5% de pobreza moderada y 31.4% en pobreza extrema, los índices de pobreza general eran alarmantes, 94.9% de personas pobres equivalentes a 20,041 personas con un alto riesgo social. Algunos descriptores de lo que significa lo expresado se reflejan en:

- 96.8% de viviendas que no disponen de lavadora.
- 85% de viviendas que no disponen de refrigerador.
- 77.1 % de población de 15 años y más con educación básica incompleta.
- 46.9% de población sin derechohabencia a servicios de salud.
- 29.6% de población de 15 años o más analfabeta.
- 9.2% de población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela.
- 5.4% de viviendas sin excusado/sanitario.

Figura 1. Macrolocalización de San Cayetano, Municipio del Bosque, Chiapas; México



Ante este escenario, la Escuela Secundaria Técnica 110 de San Cayetano, turno matutino, en el municipio del Bosque, con una población dispersa y de difícil acceso, enfrentó la crisis con el personal del centro de trabajo con 19 integrantes, 14 maestros frente a grupo de diversas materias (biología, física, química, historia, geografía, formación cívica y ética, ofimática, soldadura y contabilidad), tres personas de administrativo contando al prefecto y dos elementos de mantenimiento.

En cuanto a la población escolar, donde predomina la lengua *tsotsil* en el alumnado y con una población de 222 estudiantes, 118 hombres y 104 mujeres, para el inicio de pandemia y confinamiento, la escuela terminó el ciclo escolar 2019-2020 con un *Nivel de logro elemental*, con 98.27% de aprobación y 1.73% de reprobación, con un promedio general final de 8.1 en español y 7.7 en matemáticas.

Estos datos descritos, en un año (2019-2020) que sólo fue de confinamiento en un porcentaje bajo de los días hábiles de clases (iniciando semana santa), los profesores en Consejo Técnico Escolar (CTE) tuvieron que tomar decisiones a la par de las acciones planeadas por la SEP, debido a que el contexto económico y sociocultural de la región, no encuadraba o era viable para ejecutar en la secundaria.

Por un lado, no todos contaban con televisión o radio en la comunidad, por otro eran muy pocos los alumnos que contaran con dispositivos electrónicos como una *tablet*, teléfono celular, computadora o *laptop*; las actividades escolares estaban volcadas al uso del cuaderno y dinámicas de grupo en binas o en equipo, la búsqueda de aprendizaje colaborativo, acciones que eran inviables en pandemia por el riesgo de contagio³.

Aunque los programas y contenidos son los mismos a nivel nacional, los alumnos de San Cayetano no se pueden comparar a los de las zonas urbanas, muchas veces la asistencia física del maestro se vuelve fundamental para poder resolver problemáticas que presentan las actividades, es común que el profesor tenga que replantear contenidos en plena clase porque los aprendizajes esperados que se advierte que tienen los alumnos, no los tienen y es necesario hacer recordatorios o volver a ver temas sacrificando el avance de contenidos del plan federal, pero priorizando el aprendizaje del alumno (Comunicación personal, 2022).

Dentro de este contexto, se tiene que priorizar que los alumnos realicen las actividades en el aula y tengan un conocimiento claro si se van a dejar ejercicios, por lo general los estudiantes no tendrán ayuda en casa con padres, hermanos o familiares, debido a que gran parte de la población de padres de familia tienen los estudios trancos, como lo muestran las estadísticas del CONEVAL presentadas en este escrito, en mayoría de oficio campesinos y se presentan algunas madres de familia que se dedican a los quehaceres domésticos, no saben hablar bien el español, su lengua cotidiana es el *tsotsil* (Comunicación personal, 2022).

El anterior escrito y corroborado por múltiples investigaciones (Gómez y Bermúdez, 2015; Miranda y Castillo, 2020) que resaltan la necesidad del maestro en comunidades indígenas para lograr una socialización que logre aprendizajes positivos en los alumnos, maestro que ya enfrenta una descontextualización de los contenidos contra el contexto de las comunidades.

Las nuevas perspectivas sociológicas, lingüísticas y psicológicas conceptualizan al niño como un sujeto activo en los procesos de aprendizaje de su cultura; esto es posible por la premisa de que la cultura genera situaciones de aprendizaje no mecánico, por lo que se ha demostrado que señalar que la cultura se interioriza,

3 Siguiendo al INEGI (2020) en Martínez (2021), “México es un país con una densidad demográfica de más de 126 millones de habitantes (INEGI, 2020). En cuanto a la disponibilidad y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en este país, el censo de población y vivienda realizado en 2020 indica que 44.2% de hogares cuenta con equipo de cómputo y que 60.6% cuenta con conexión a Internet. Así también que 91.6% de las familias mexicanas tiene una televisión en casa y que 42.8% tiene acceso a televisión de paga; 61.2% de la población de seis años o más tiene acceso a la televisión abierta; 38% de la población de 6 años o más utiliza una computadora y 72% utiliza Internet; 51.3% de usuarios de computadora utilizan ésta como herramienta de apoyo escolar” (pág. 187).

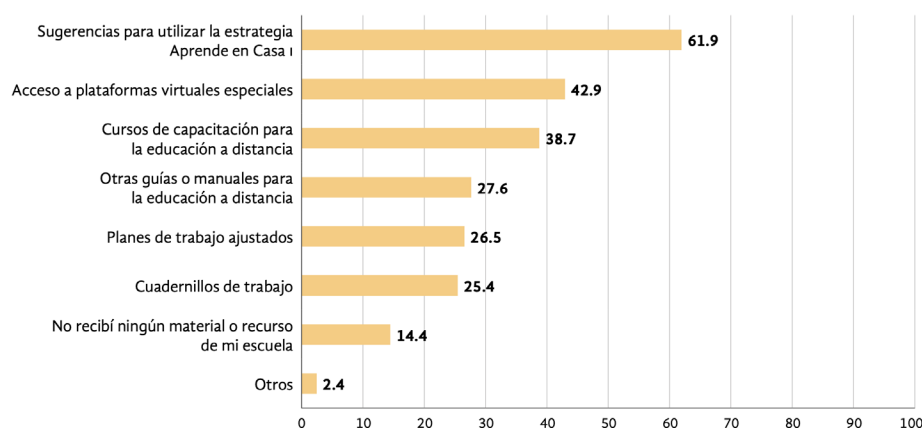
no reconoce la complejidad de los procesos culturales. (Bermúdez y Núñez, 2009, p. 29).

El reto de afrontar el año 2020-2021 tuvo las particularidades descritas producto de entrevistas etnográficas realizadas con los profesores de la secundaria, en su mayoría, estos advertían que resultaba muy complejo debido a que no se tenían expectativas de que los padres de familia fueran un factor central para el acompañamiento y apoyo de sus hijos, aunado a la falta de tecnologías educativas para seguir las líneas de acción de la SEP.

El cuadernillo escolar

A nivel nacional, en una encuesta a directores sobre las estrategias propuestas por la federación para trabajar a distancia, las más solicitadas entre directivos y docentes en educación básica en orden de aparición fueron los materiales audiovisuales de *Aprende en Casa* con un 72%, el acceso a plataformas virtuales especiales con un 65%⁴, cursos de capacitación para la educación a distancia con un 51%,⁵ planes de trabajo ajustados con un 20.2% y los cuadernillos de trabajo con un 25.3%.

Gráfica 1. Materiales o recursos provistos por las autoridades educativas a las y los directores (porcentaje)



Nota: los porcentajes no suman 100% porque los informantes podían seleccionar más de una opción.

Fuente: Recuperado de <https://editorial.mejoredu.gob.mx/Cuaderno-Educacion-a-distancia.pdf>

El cuadernillo escolar comenzó como un recurso o línea de acción federal para el arranque de las primeras tres semanas de clases (al inicio del ciclo escolar en las semanas del 24 de agosto al 14 de septiembre del 2020), con los objetivos de obtener un diagnóstico general de los grupos y realizar una regularización,

4 Baja a 4.2% en comunidades de muy alta marginación.

5 Baja a 30% en municipios de muy alta marginación.

recuperar o reforzar conocimientos previos que pudieran estar endeble en la población escolar por el cierre del año escolar 2020, que fue cuando sorprendió la pandemia y comenzó el confinamiento.

Figura 2. Imagen del Cuadernillo de secundaria otorgados en plataforma vía internet



En el caso de Escuela Secundaria Técnica 110 de San Cayetano, en el municipio del Bosque, los profesores prefirieron los cuadernillos, pero no los entregados por la SEP, sino el formato de cuadernillo adaptado y construido por ellos mismos en sus reuniones y en los Consejos Técnicos Escolares.

Respecto a los cuadernillos de la SEP, el material permitía repasar los temas y habilidades, las actividades se dividían en: Lenguaje y comunicación, matemáticas, estamos bien en casa, vida saludable en familia y retos en familia. Los contenidos del cuadernillo coincidían con los materiales audiovisuales transmitidos por televisión, radio e internet; al término de las semanas, los alumnos debían continuar con sus libros de texto (SEP, 2020).

El cuadernillo fue una estrategia recurrente para comunidades, zonas rurales y marginadas en todo México y Chiapas no fue la excepción. Martínez (2021) plantea esta estrategia como una forma de “comprender cómo el contexto puede determinar las condiciones educativas y la forma en la que se han ido generando propuestas para enfrentar la contingencia en un contexto rural sin conectividad y sin recursos económicos” (pág. 2010).

En reunión entre maestros, directivos y padres de familia, se determinó que los libros gratuitos eran un recurso de difícil manejo para las circunstancias de pandemia y hasta podrían ser peligrosos para recibirlos por la alta probabilidad de contagio. Los medios y estrategias propuestas por la SEP no cubrían las necesidades

del grueso de los estudiantes, ante este escenario se decidió que los cuadernillos de trabajo eran la mejor opción.

Los profesores desarrollaron un cuadernillo por mes para cubrir el calendario escolar, viajando a las comunidades cada 30 días para recoger los cuadernillos utilizados y proveer de nuevo material. La visita del maestro a la comunidad venía acompañada de asesorías con los alumnos para dar instrucciones y resolver dudas. En algunos casos también reuniones con padres de familia para tratar de incentivar el acompañamiento en la medida que fuera posible, todas estas actividades se realizaban por medio de un filtro sanitario en la entrada de la escuela y el uso de caretas, cubrebocas, tapetes para limpieza de calzado, se aplicó en este cloro y se colocó en la entrada de los salones, en un principio fue complicado hacer entrar en esta dinámica a los estudiantes, porque en la comunidad no procuraban estos cuidados.

Las cartillas se entregaban en formato digital a una papelería que se encuentra a tres cuerdas de la escuela, esto acordado en la junta de padres y maestros antes descrita, el personal que atiende la papelería, por instrucciones y acuerdo con la escuela, utilizaba cubrebocas, gel y todas las medidas de seguridad posible para reproducir y entregar a los padres de familia y alumnos que fueran llegando en el transcurso del día, el precio aproximado para obtener todas las cartillas del mes era de entre 15 y 20 pesos para cada grado.

El cuadernillo como instrumento didáctico, es un conjunto de hojas impresas diseñado con diversos temas en las nueve asignaturas, por grado, acorde a los planes y programa de estudio vigente, (en primer y segundo grado los contenidos están basados en el plan y programa 2017, en tercero este se encuentra diseñado bajo el plan y programas 2011), dirigido para los alumnos del nivel de secundaria, como estrategia escolar, resultado ante la necesidad de la ausencia de alumnado en las aulas, este material fue adaptado para lograr avances significativos, retomando los contenidos escolares empleando el análisis, con la intención de obtener resultados favorecedores, cuidando el contexto escolar ante la necesidad de relacionar las actividades con sus conocimientos previos.

El objetivo de este material fue la necesidad de tener un avance significativo, la crisis sanitaria que se derivó a causa de la pandemia COVID-19, despertó las insuficiencias de comunicación entre los alumnos y el docente, también se identificó la crisis pedagógica de los docentes, ante los recursos tecnológicos que se contaban, la economía crítica que se desarrolló en la localidad de San Cayetano y sus logros que se pretendían en su inicio de este diseño, sin embargo, los docentes nos dimos a la tarea de sintetizar los contenidos para lograr que se alcanzaran los aprendizajes esperados de cada contenido.

Las actividades plasmadas en el cuadernillo estaban íntimamente relacionadas con una imagen en relación con el ejercicio a trabajar, se utilizaba lenguaje fácil y sencillo, con el propósito de facilitar la continuidad del estudio en casa, para fortalecer la creación de hábitos y el desarrollo de competencias del aprendizaje autónomo con orientaciones metodológicas, basado en lograr una parte de los aprendizajes esperados para cada contenido escolar.

Mensualmente se realizaba la retroalimentación para tratar de avanzar la secuencia entre contenidos desde su conocimiento previo, los titulares de las asignaturas plasmaron sus actividades que les permitieran avanzar en el logro de sus conocimientos, el trabajo que se realizaba en el diseño de los cuadernillos permitía tener datos para otorgar calificación trimestral que había que asignar aun con las carencias de datos que llegaban a cuenta gotas.

Algunos docentes se dieron a la tarea de crear contenido y atención a través de redes sociales como *Facebook*, *WhatsApp* y *YouTube*. Sin embargo, solo era una minoría que se daba atención a través de las tecnologías de información, los jóvenes que contaban con recursos electrónicos tampoco hacían uso de ellos para fines de seguimiento de contenido escolar.

Se compararon los cuadernillos de las asignaturas de español II y matemáticas III, ambos docentes fueron los que mejor diseñaron sus cuadernillos, contaban con imágenes, fueron explícitos y sencillos, además, el lenguaje que utilizaron fue fácil de digerir, solo que la comunidad escolar necesitaba la presencia del docente para leer las indicaciones, preguntar si han entendido las instrucciones, para saber si comprendieron el tema, preguntarles si pueden explicar la actividad que desarrollaron y si es que cuentan con la comprensión lectora para desarrollar y contestar el producto.

La pedagogía del virus

Boaventura de Sousa sostiene que el problema global que ocupa a los seres humanos contemporáneos es el neo extractivismo, una sobrecarga al planeta debido al consumo desmedido que está fuera de control y que está produciendo el calentamiento global, así como acontecimientos extremos como los tsunamis, las sequías o las inundaciones; de Sousa visualiza al COVID-19 como una defensa del planeta hacia estos atropellos (Ministerio de educación, 2020).

Por lo anterior escrito, de Sousa puntualiza una desaceleración económica que impactó en el modelo neoliberal a la llegada de la pandemia y que también atrajo beneficios al planeta como “la disminución de la contaminación atmosférica... nunca se había visto caída tan dramática en la contaminación... ¿...a comienzos del siglo XXI la única forma de evitar la inminente catástrofe ecológica es a través de la destrucción masiva de la vida humana?” (de Sousa, 2020, p. 24).

El capitalismo desde su fase neoliberal actual fue desplazando a los Estados nacionales bajo la idea del libre mercado, el Estado como tal fue cediendo el terreno ante las grandes empresas y sus representantes, la privatización se está convirtiendo en una constante en el modelo capitalista, esta desarticulación del estado fue un factor clave para la poca capacidad de reacción ante la pandemia, Italia y Francia, por ejemplo, ante su avanzada privatización de servicios públicos (sobre todo el de salud), enfrentaron crisis muy agudas (Ministerio de educación, 2020).

Líderes mundiales bajo la influencia neoliberal, de extrema derecha, trataron de ignorar la pandemia matando de forma indirecta a miles de ciudadanos, la idea de la economía primero y la vida después fue permanente, Inglaterra, EE.UU., Brasil e India, el negacionismo de los presidentes bajo el aparato de Estado, fue la razón de números escalofrantes de fallecidos debido al COVID-19 (Ministerio de educación, 2020 y de Sousa, 2020).

“La privatización de bienes sociales colectivos, como la salud, la educación, el agua potable, la electricidad, los servicios postales y de telecomunicaciones, y la seguridad social, fue solo la manifestación más visible de la prioridad a la mercantilización de la vida colectiva” (de Sousa, 2020, p. 74). En cuanto a México, muchos empresarios con esta idea neoliberal y de una realidad basada en los mercados, como el caso del empresario Ricardo Salinas Pliego, quien exhortó a sus trabajadores a dejar de usar cubrebocas y asistir a trabajar de manera normal, “no más encierro... No más bozal. Después de más de 9 MESES de emergencia sanitaria y “cuarentena”, es obvio que la visión del grupo del miedo está equivocada. Simplemente, NO se ajusta a la realidad” (La Jornada, 2020).

Muchos trabajadores del área informal, estimados en más del 50% de la población en México y trabajadores de empresas y fábricas tuvieron que correr el riesgo, morir de hambre o arriesgar su vida al salir a trabajar y morir por COVID-19.

En el caso de la comunidad de San Cayetano, el ascenso al poder del presidente de izquierda Andrés Manuel López Obrador, en México fue un factor positivo de resiliencia para el combate a la pandemia en muchos sectores, a pesar del alza de precios en los insumos de salud, la caída de los empleos informales en las ciudades y los despidos masivos de la pequeñas y medianas empresas, los apoyos federales entre becas y programas sociales cayeron de forma continua en la pandemia, el estado mexicano soportó a todos sus trabajadores y mantuvo sueldos y prestaciones, el magisterio no fue la excepción, “los gobiernos con menos lealtad a las ideas neoliberales son aquellos que actúan de manera más efectiva contra la pandemia, independientemente del régimen político” (de Sousa, 2020, 68), dicha suerte que no pudieron correr los profesores de instituciones privadas que se quedaron sin sueldo y en condiciones altas de vulnerabilidad debido a la visión educativa

empresarial y los derechos de estos docentes; su subsistencia no se pudo proteger.

En la comunidad, las Becas Benito Juárez siguieron llegando en pandemia, el seguimiento de personal federal que viajó directamente a la comunidad para evitar intermediarios fue constante, los apoyos del Programa bienestar para ciudadanos de la tercera edad también bajaron de forma periódica, esto aunado a becas que entregó la subsecretaría de educación federalizada

La subsecretaría de educación federalizada entregó al centro académico becas especiales (11) y regulares (3) durante la pandemia⁶, esto representó un impacto grande porque cubrió gran parte de la población estudiantil que no recibía beca Benito Juárez;

Para asignar las becas a los alumnos se aplica a las madres de familia una encuesta socioeconómica y a los niños que en realidad lo necesitan y que no gozan de beca Benito Juárez se le solicitan documentos como identificación de la madre, CURP, calificaciones del ciclo anterior, se pide a las madres que no tengan beca Benito porque el sistema de becas de la subsecretaría los rechaza. Hay dos tipos de beca, ambas llegan en la misma fecha, sólo que de los alumnos, 14 alumnos beneficiados se valora a quien darle la beca regular (debido que el monto es elevado comparado a la especial) (Comunicación personal, 2022).

En este aspecto la subsistencia quedó cubierta por parte del Estado, sin embargo, los servicios de salud y la brecha tecnológica para la intervención educativa ante la pandemia fueron factores medulares que jugaron en contra en la comunidad, fenómeno que impactó en todo el sur global en Latinoamérica y en las periferias de las grandes urbes industrializadas.

De Sousa en Ministerio de Educación (2020) argumenta que en el caso de las ciudades y zonas con acceso a internet y a dispositivos adecuados, las clases se volcaron a una conveniencia del capitalismo educativo, un empobrecimiento democrático donde el que produce la clase en línea o en la televisión no se tiene que enfrentar con nada, “una manera barata de producir educación monocultural, autoritaria utilizando la ilusión de estos medios... no pueden sustituir los modos pedagógicos, no puedes imaginar una pedagogía del oprimido o deliberación, por internet... nosotros no somos simplemente conocimiento, somos cuerpo, sentimiento, expresiones, risas, emociones, todo es parte del proceso...”

El escenario educativo antes descrito fue más complejo en San Cayetano, debido a que ni siquiera se pudo contemplar este contexto de tecnologías y recur-

6 Las becas que otorga la subsecretaría se pagan en dos periodos, el primero comprende de septiembre-diciembre con un monto de \$540.00 pesos y de enero a julio con un monto de \$810.00 pesos en el caso de las becas especiales; La beca regular del periodo a septiembre-diciembre \$1,200.00 pesos y enero a julio \$1,800.00 pesos.

Los educativos, se optó por el cuadernillo, pequeñas asesorías cada determinado tiempo y la confianza en el auto estudio y el acompañamiento de padres de familia. En esta vorágine de desesperanza e incertidumbre, la oportunidad de diseñar el cuadernillo de actividades, producto del trabajo urgente, cooperativo y colaborativo de los profesores y profesoras inscritos en estas circunstancias, se constituyó en un bálsamo para paliar inmediatamente a las adversidades con el objetivo de alcanzar al máximo las metas educativas en la Escuela Secundaria Técnica 110 de San Cayetano, toda vez que se agudizó por las múltiples y diversas desventajas ya antes expuestas por de Sousa (2020) en la plenitud de la pandemia.

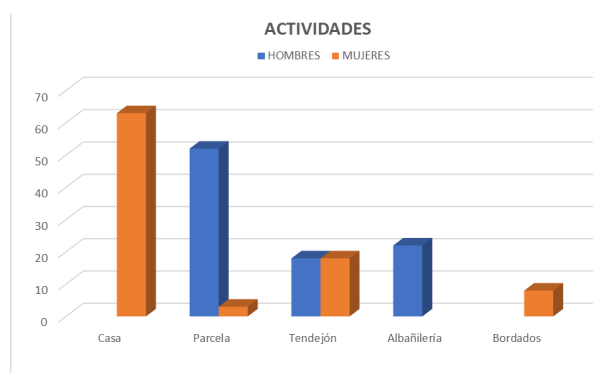
RESULTADOS

Análisis cuantitativo

Los padres de familia no expresaron insatisfacción o incomodidad ante la inasistencia de los profesores debido al COVID-19, la posibilidad de aprovechar el tiempo de los alumnos para destinarlo a la mano de obra en los diversos oficios de las familias, fue bien visto, ya que esto impulsó la economía de los hogares.

La aplicación del instrumento cuantitativo (encuesta) en la primera reunión de ingreso para revisar y dar cuadernillos de trabajo a los alumnos se realizó durante los meses de octubre y noviembre de 2020, logrando cubrir al 100% de la población estudiantil, cuando los alumnos ingresaban al centro de trabajo a dejar el cuadernillo para recopilar datos de sus actividades en casa. Se encontró que un 85% de la población escolar; es decir, 189 alumnos del total de 222 de la población escolar, fue asignada por sus padres al cuidado de la parcela, tanto en el desmonte como en la colecta de productos, en el tendejón, como ayudantes de albañilería; las mujeres a realizar bordados, tortillas, cuidar a los hermanos menores, aseo de la casa y cocinar para toda la familia.

Gráfica 2. Gráfica de barras sobre el tiempo ocupado en oficios familiares en tiempos de pandemia



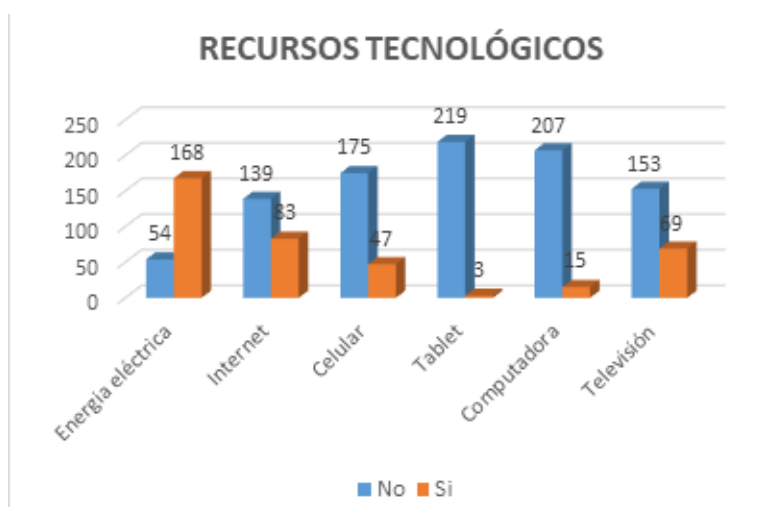
Fuente: realización propia

Como se puede observar en la gráfica 2, el 68% de las estudiantes mujeres se quedó en casa para las labores propias del hogar; es decir, 71 alumnas de las 104 del total de mujeres de la escuela. El 55% de los hombres y el 2% de las mujeres se dedicaron a los trabajos de la parcela de sus padres, respectivamente, 65 hombres y 2 mujeres a la labranza.

En otro tópico ajeno a las actividades de la labranza, como la albañilería, un 25% se dedicó a esta actividad, lo que equivale a 21 hombres y sólo 10 mujeres que significaron el 10% a labores de tejido. De esta manera se distribuyeron los estudiantes en actividades dentro y fuera del hogar durante el periodo de la pandemia.

En cuanto a la capacidad de afrontar la pandemia con recursos tecnológicos y las opciones brindadas por el Estado ya sea vía internet con el uso de dispositivos o vía transmisión televisiva, los resultados se expresan en la siguiente gráfica de barras:

Gráfica 3. Gráfica de barras sobre recursos tecnológicos para abordar la vida escolar en época de pandemia



Fuente: realización propia

La gráfica 3 refleja en primera instancia que 54 estudiantes no cuentan con energía eléctrica, lo que representa casi el 25 %, y bajo esta condicionante de máxima prioridad, una variable que condiciona el uso de cualquier tecnología educativa para poder afrontar la vida escolar desde la pandemia, 54 estudiantes que están condenados a no tener ninguna oportunidad de conectarse a la red, quedando totalmente excluidos del derecho a educarse.

Aunado a lo anterior, 139 estudiantes no contaban con internet, es decir, el 63% de los alumnos. Los dispositivos electrónicos necesitan de una red de servicios

para poder ser funcionales, la SEP no preparó paquetes de datos *Wikimedia* para entregar a las escuelas, en su mayoría, el programa se desarrolló para estar conectado a internet y en segundo término, para poder ver o escuchar transmisiones de radio o televisión ante la imposibilidad de adquirir *datos* por los tiempos requeridos para todo un día de actividades escolares en línea y alto costo de estos (10 pesos la hora). En cuanto a los dispositivos electrónicos o tecnologías, solo 47 de ellos poseían celular, tres con *tablet* y 15 alumnos con computadora⁷.

En resumen, de los 222 estudiantes, 207, no poseían computadora, lo que representa el 93% de toda la población, que no están en posibilidad de acceder, guardar, modificar y transformar la información desde una herramienta apropiada para conectarse y realizar sus tareas escolares y con ello los aprendizajes esperados del programa de estudio.

El Programa “Aprende en Casa” no tuvo el éxito debido a que solo 69 estudiantes poseían un televisor de uso familiar y con señal muy débil, situación que entorpeció el proceso de enseñanza-aprendizaje, por el número de estudiantes que quedaban fuera (153 alumnos) de este plan de atención, por los tiempos, contenidos y actividades por la televisión, que no coincidían con los tiempos y formas de un currículum escolarizado presencialmente. El cuadernillo impreso de actividades se constituyó por lo anterior escrito, como la propuesta emergente del profesorado de la escuela secundaria ante la amenaza de las autoridades educativas de actuar inmediatamente y evitar el riesgo de perder el ciclo escolar.

Análisis cualitativo

Con base a las entrevistas etnográficas y la observación participante registrada en el diario de campo, se describe la manera de enfrentar por parte de los educadores la pandemia, ante un contexto que nulificó las estrategias propuestas por la federación, provocando la organización, planificación y búsqueda de acciones colectivas para poder afrontar el año escolar.

Esta nueva modalidad de trabajo promovió cambios estructurales que los profesores experimentaron en la marcha, aunque en contraste con otras situaciones el confinamiento motivó autorreflexión y crítica, pero avivó la confusión y la desesperación con emociones que replantearon conocimientos y actitudes, construyendo-reinventando a partir de la crisis.

7 Es importante acentuar que los encuestados expresaron al llenar los reactivos que las computadoras que tenían eran de generaciones antiguas y en muy mal estado, al grado que no consideraban que fuera una herramienta que pudiera ser útil para afrontar la vida escolar en pandemia.

Reconocer que el mismo desencanto, la desesperanza, la angustia y el *autoaprendizaje obligatorio* permitieron crear *ipso facto* una versión renovada de sí mismos y de su contexto, primicias básicas con la finalidad de reorientar su docencia que respondiera de manera urgente a nuevas modalidades de relaciones con sus estudiantes y compañeros de trabajo a distancia.

La autoestima es la confianza y el respeto por uno mismo, refleja un juicio de valor para enfrentar los desafíos de la vida (Ávalos-Uceda, 2016). El desarrollo de los adolescentes está íntimamente ligado con los padres, la familia, los amigos, los profesores, todos a su manera influyen en su autopercepción. Por eso otra forma de cuidar sus emociones es que sigan en contacto entre ellos. Perder la condición *face to face* fue una permanente agonía para los chicos y chicas de la secundaria independiente a su condición de aprender haciendo, pues fueron las emociones que se vieron laceradas.

La etnografía educativa aporta datos descriptivos de contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios escolares (Goetz, 1988). El papel del entorno se suma a las influencias experimentadas durante las trayectorias de vida, los éxitos, fracasos y errores responden a los aprendizajes dentro y fuera de la escuela, pero en la situación irruptora de la pandemia del COVID 19 detonó el sentimiento de impotencia, autoestima baja por no responder a esta modalidad de aprender solos, con base a los datos, los mismos padres estaban imposibilitados para apoyar a sus hijos -con base a la estadística escolar 2019, el 27% saben leer y escribir y el 84% no terminaron sus estudios de primaria. Solo quedaba sobrevivir en condiciones precarias al ambiente de su alrededor. El entorno familiar de los educandos se modificó considerablemente, los roles de responsabilidad para mantener a la familia se intercambiaron según las condiciones económicas y culturales de cada familia, sumándose a la impotencia para aprender solos sin la asistencia directa del maestro y de las experiencias de los otros compañeros de clase, disminuyendo con ello las posibilidades de alcanzar medianamente las metas o logros esperados del plan de estudios.

La comunicación organizativa y el comportamiento de las personas son aspectos interconectados (Sanjuán, 2013). En el aula son generados los procesos de interacción, aprendizaje, evaluación, comunicación e intervención. El juego invita a la participación activa. Si observamos cómo lo practican los niños, veremos que combinan las actividades física, mental y verbal (UNICEF, 2018). Es divertido y también un derecho que ayuda al desarrollo físico y cognitivo, satisfaciendo la necesidad de expresar imaginación, curiosidad y creatividad, actitudes, preceptos y derechos negados y suprimidos por la pandemia. La interacción y el juego quedaron muy distantes al regreso presencial pues, todavía, a la fecha en la que se realiza este artículo sigue muy apagado en el ánimo de los estudiantes.

La afectación por la pandemia del COVID-19, sin duda, tuvo su mayor impacto negativo en las regiones indígenas del estado de Chiapas, por las condiciones históricas de rezago en infraestructura, acceso a la electricidad, a las tecnologías, sumado a la falta de profesores cualificados para su función, el logro educativo fue pírrico, deficiencias severas en el proceso de aprendizaje por el confinamiento y la modalidad distancia.

Algunos profesores se preocuparon más por la salud y el bienestar de los estudiantes, que por las metas educativas, pues se cortó el lazo afectivo entre ellos, profesor-alumno-alumnas y alumnos-alumnas. Los cambios hormonales se reflejan en las inquietudes cuando desean ser aceptados y admirados por su círculo social, ante la ausencia, se generan vacíos e inseguridades propias de la adolescencia. Se diseñó la educación con la intención de brindar seguridad y productividad, en un lugar libre de contagios, interactuando entre sus pares con igualdad, haciendo sentir a los alumnos que son lo más importante y especial en el aula y en todo el entorno escolar, así se pensó, pero nunca se cristalizó por las razones ya subrayadas en el artículo.

Al igual los padres de familia con escasos conocimientos para apoyar a sus hijos se les dificultaron desarrollar las actividades durante un tiempo razonable para que los educandos las respondieran. Se reconoce que los adolescentes no aprendían al mismo nivel de las clases presenciales, con un retraso considerable. Se concluye que se perdió el ciclo escolar a causa del confinamiento, aunque los informes señalen lo contrario.

Sin el apoyo esperado por los estudiantes el aprendizaje resultó complicado. La pandemia ventiló las carencias de perspectiva y praxis del personal docente, resultando en la necesidad de regresar al centro de trabajo de forma presencial para reconocer en primer lugar ante los alumnos que faltó capacidad y creatividad para poder responder a cada uno de los estilos de aprendizajes y las propias expectativas individuales de cada estudiante. Entonces se decidió diseñar actividades introductorias en un plan de recuperación durante dos meses, seleccionando los contenidos que ayudaran a comprender los temas. Para colocar al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo tangible, urgía regresar a clases presenciales en jornada completa, partiendo de los saberes del educando (diagnóstico) y readaptándonos al modelo tradicional de aprender haciendo, interactuando, experimentando y repitiendo las acciones.

La escuela priorizó la atención a los alumnos en dos planos, la salud mental y las metas educativas. Coincidimos, correctamente o no, en que el aula es el espacio principal para superar las barreras de aprendizaje y en un segundo momento lo constituyen los jardines, la cancha de basquetbol y los espacios otros comunes como las áreas exclusivas y más atractivas para recuperar la actitud lúdica y apro-

vecharlas para potenciar los aprendizajes “perdidos”. Salir, sentirse libres y espontáneos participar y conjuntar esfuerzos para la solución de problemas provocó cierto aliento en la enseñanza de los contenidos temáticos, la socialización e interacciones, renaciendo las redes de apoyo, entre los estudiantes. La transformación y la inclusión de los alumnos en todos los espacios de aprendizajes fueron los detonantes para organizar al personal docente de manera que todos los trabajadores de la escuela buscaran sus mejores herramientas para la colaboración, el trabajo en equipo con la finalidad suprema de “recuperar lo perdido”.

Se resignificaron de nuevo las principales actividades de aprendizaje, diseñadas conjuntamente con los alumnos, recuperando de nuevo los materiales de reúso: cartón, madera muerta, flores, tinturas naturales de la región, animales, etc. En síntesis, una búsqueda o retorno a la normalidad y al mismo tiempo desdeñando o no aceptando a la nueva “realidad” provocada y marcada por la pandemia.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

La desigualdad escolar forzó a los docentes a reinventar estrategias a pesar de las dificultades, con tropiezos y errores, practicando igualdad y equidad, al disponer materiales impresos para todos y todas. Las condiciones de miedo del personal del centro de trabajo, desesperación e incertidumbre por el caos generado por la pandemia, en realidad el docente se encontraba en pánico, otros solo utilizaron esos días de ausencia en la escuela secundaria para salir de vacaciones, reunirse con amigos, familiares, para grabar videos, subirlo a *youtube*, enviar a grupos de *WhatsApp* para una pequeña minoría que contaba con celular lograran visualizarlo y contestar los cuadernillos con facilidad

Los alumnos no creyeron en el virus vivieron una vida tranquila, estaban ajenos a los contagios, al principio tomaron la ausencia de la escuela como diversión, ir al parque a platicar con sus amigos, practicar un poco de basquetbol, al pasar los días se dieron cuenta de que algunos familiares que viven en otros municipios murieron y también padecieron secuelas después de contaminarse, seguido de las necesidades económicas de sus hogares y se iniciaron a mejorar la situación económica de sus hogares.

En entrevista con el comisariado ejidal de San Cayetano, refirió que al inicio de la pandemia en la localidad hubo tres defunciones, se cree que fueron a causa de la edad avanzada y posible complicación debido a la condición física, lo decesos no se pueden comprobar con precisión, los lugareños son enterrados en un terreno que se utiliza para panteón sin necesidad de contar con acta de defunción que acredite la causa del posible fallecimiento.

También expuso que, cuando presentaron algunos síntomas como, fiebre, fatiga, dolores musculares, diarrea y dificultad para respirar, se auto medicaban con capsulas de ibuprofeno que conseguían en la farmacia de la localidad, en una mitad de vaso de pox (es preparado por comunidades que descienden de los mayas, en la zona de los altos de Chiapas, es un destilado artesanal cuyos ingredientes incluyen agua de manantial, caña de azúcar y maíz (SADER), le agregaban una rodaja de jengibre y un diente de ajo, estos ingredientes se licuan y se beben junto con la capsula tres veces al día.

Esta bebida representó la medicina alternativa herbolaria para superar los síntomas de sospecha de contagio de COVID-19, confiaron en mejorar la salud y ministrar a niños y adultos, por usos y costumbres las plantas medicinales, raíces, cortezas, semillas y frutos son ingeridas para curar los malestares.

Al inicio, durante y al regresar a la escuela debido a la pandemia se acordó aplicar la tolerancia para respetar y valorar los tiempos no escolares para las fechas entrega y recepción de las actividades cada uno de los estudiantes, según las necesidades, competencias y condiciones de vida de cada alumno, tomando en cuenta los estilos de aprendizaje de cada adolescente.

También quedó al descubierto la necesidad, oportunidad de mejorar y diseñar actividades que ayuden a colocar a nuestros estudiantes en el centro de su educación a partir de actividades de aprendizajes pertinentes y asertivos en la modalidad a distancia.

Reconocer que en la elaboración del cuadernillo de actividades para el logro educativo se presentaron tropiezos del docente, carencia de conocimiento tecnológico para utilizar la computadora, las actividades eran de otras escuelas, olvidaron reconocer el contexto escolar, el impacto al copiar y pegar en el material gráfico.

El significado de los avances en los procesos enseñanza-aprendizaje, según los objetivos durante las reuniones de consejo técnico de la Escuela Secundaria Técnica 110, junto con las metas mínimas establecidas en los programas de estudio fueron escasos, una minoría de alumnos respondieron los cuadernillos, se reflejó la escases en relación a la carencia de conocimiento y la necesidad del alumno de tener al docente en acompañamiento era urgente para ayudar a construir su proceso de enseñanza aprendizaje.

Con ello el desencanto tanto de alumnos, padres de familia y profesores al percibir un ciclo escolar con resultados desfavorables, cuando se analizaron los productos que los alumnos respondieron se visualizó que hacía falta lograr los objetivos educativos establecidos en los planes de estudio.

La estructura del cuadernillo mismo resultó poco atractivo, por encima de la versatilidad, creatividad y esfuerzo procurados por parte del profesorado, para motivar –hay que reconocer más con el impulso que con el conocimiento pedagógico-didáctico– sumado a la escasa formación autodidacta de los estudiantes, habituados a aprender en el aula, presencial, cara a cara con ejemplos concretos a partir de ver, tocar, oír, experimentar y repetir en interacción permanente y socializadora con los compañeros de clase y el profesor.

Esta pandemia y particularmente en la comunidad de San Cayetano, en la Secundaria Técnica no. 110, develó que las condiciones de pobreza ancestral de nuestros pueblos indígenas en México, traen consigo un rezago histórico con brechas muy profundas en materia social, docentes, económica y educativa, tal como se manifestó en los resultados de las entrevistas y encuestas aplicados a los estudiantes de la secundaria en estudio. En este pleno siglo XXI, no se puede competir cuando el 25 % de los hogares de los estudiantes no posee electricidad, el 63% no tiene conectividad; es decir, internet en la escuela, menos en casa, además de que sólo 15 estudiantes tienen una computadora, de versiones ya muy descontinuadas, del total de los 222 estudiantes en la secundaria. La realidad desnuda y exhibe que, bajo estas condiciones, los estudiantes de la escuela Secundaria Técnica no. 110, definitivamente no estuvieron en posición de enfrentar los desafíos para el aprendizaje en medio de esta pandemia.

Si se agrega que, la mayoría de los alumnos y alumnas de la Escuela Secundaria Técnica 110, son quienes colaboran en la economía del hogar, y por la insuficiencia de recursos tecnológicos y comunicación, además de las carencias por la pobreza de cada uno, los aprendizajes no fueron alcanzados en su totalidad por la crisis provocada por la pandemia y por la poca capacidad de respuesta creativa y efectiva por parte del profesorado que también necesitó apoyo y este nunca llegó por parte de las autoridades educativas. Es necesario que las autoridades educativas competentes inviertan en programas de capacitaciones, actualizaciones (talleres, diplomados, especializaciones, etc.) de manera permanente, presenciales o en línea, dirigidos ex profesores, a docentes, directivos y administrativos con el propósito de prepararlos para responder con capacidades humanas cualificadas y herramientas pedagógicas y tecnológicas pertinentes ante eventos inusitados. Además, explorar y explotar particularmente las potencialidades humanas del profesorado para desempeñarse con la mayor calidad y atingencia ante eventos inesperados e impredecibles como fueron los estragos provocados, y sufridos por la humanidad a causa del COVID-19.

Boaventura de Sousa (2020) plantea la necesidad de que los niños tengan a sus profesores para que puedan interactuar y socializar; el juego como manera de aprendizaje y las emociones que este proceso conlleva, la cruel pedagogía del

virus arrancó de tajo toda expectativa para la relación maestro alumno, el alumno de comunidad necesita a su maestro para poder avanzar, los padres de familia no pueden cubrir esta necesidad del aprender del niño.

Sin embargo, De Sousa (2020) plantea una peligrosa distopía que tiene que ver con la suplencia de este maestro a cambio de una computadora fría que permite al capital optimizar sus gastos y unificar una educación donde el profesor es elemento homogenizante que no puede ser cuestionado y donde el conocimiento es unilateral.

Al final queda la reflexión aguda ante estos escenarios vividos por la pandemia en la comunidad de San Cayetano, y como señala De Sousa, la realidad es que la comunidad no divisa un futuro en este sentido, el Estado no tiene interés hasta el momento de aplicar este tipo de tecnologías para todos y todas en las comunidades, o no puede, o simplemente no es prioridad de un estado basado en la utilidad de mercado.

La conformación e impacto del cuadernillo de trabajo

El cuadernillo de trabajo acordado en el Consejo Técnico Escolar fue una respuesta hacia un contexto complejo de pobreza que provocó la inoperatividad de los docentes ante las estrategias propuestas por el estado basadas en tecnologías como la televisión, la radio, la tableta y las computadoras. Los alumnos de ciudad y colegios pudieron experimentar otro tipo de escenarios, se podría decir que existió una invisibilización de acciones ante comunidades con índices de pobreza alta y moderada⁸.

Mientras muchos profesores e investigadores afrontaron los entornos de aprendizaje digitales, el cuadernillo reflejó la ausencia del apoyo de padres para poder resolver los ejercicios, muchos por sus actividades y la mayoría por no tener la escolaridad suficiente para asesorar a sus hijos, son múltiples las investigaciones (Rodríguez y Pedráza, 2017; Gómez y Bermúdez, 2015) y programas educativos en el mundo (Gobierno de México, 2022) que plantean la necesidad del acompañamiento de padres en las actividades escolares de sus hijos para poder tener un desarrollo y un aprendizaje adecuado. Este fenómeno de ausencia de padres en los procesos escolares ya existía en comunidades indígenas y rurales, la pandemia intensificó y agudizó la problemática, al desestabilizar de la fórmula también al profesor.

8 Es por ello la importancia de las encuestas aplicadas y los datos estadísticos del contexto de San Cayetano presentados en el inicio del trabajo, situación que genera un fenómeno educativo ajeno al de las ciudades.

Si De Sousa (2022) planteó la necesidad de la convivencia del maestro con el alumno para poder llegar a los aprendizajes, la pandemia provocó la desaparición del trabajo del profesor, la ausencia de padres acompañantes, el niño en su soledad ante el cuadernillo sin ningún tipo de asesoramiento. El manejo de las emociones, la percepción del maestro para intervenir en determinados casos específicos en el aula para mejorar los aprendizajes, el trato humanístico, el juego, todos estos aspectos que hacen divertida y eficaz la acción de aprender fueron eliminados.

Ningún profesor entrevistado o profesor que participó en las charlas informales registradas en el diario de campo expresó su éxito con el cuadernillo, todos experimentaron en algún momento la frustración de calificar los cuadernillos incompletos o sin contestar; las asesorías que se daban cada treinta días no fueron suficientes, la perfectibilidad del cuadernillo de trabajo por parte de los docentes no tuvo avances significativos ni los logros esperados.

Muchos niños no hacían las actividades del cuadernillo porque no tenían interés, otros no entendían alguna instrucción o se les dificultaba algún reactivo y dejaban a la mitad el material. Los padres no están interesados, no ayudan a los niños y si no estamos ahí, el alumno enfrenta alguna dificultad y ya no avanza. (Comunicación personal, 2022)

Otra adversidad consistió en que muchas familias no consideran la escuela como algo relevante o un factor que pueda cambiar la vida de los alumnos, es por ello que en el año de pandemia llevaron a sus hijos a trabajar al campo, a labores de albañilería, etc. De igual manera se intensificó el trabajo doméstico en la casa para las alumnas. Estos factores complicaron más el tiempo que el infante debe dedicar a las actividades del cuadernillo y el poco tiempo que pudiera quedar, era un tiempo donde física y mentalmente existía agotamiento y desolación.

El contexto de la comunidad y la comunidad estudiantil

Los datos presentados al inicio de este trabajo y las encuestas aplicadas a la población estudiantil descritas en la metodología reflejan un contexto de pobreza que describe una brecha tecnológica ante la imposibilidad de conseguir recursos como tabletas, computadoras o televisiones, incluso la carencia de luz en una gran parte de los habitantes refleja la falta de servicios públicos básicos.

Aunado a esto, la falta de acompañamiento de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos no fue un problema de pandemia, lo profesores ya enfrentaban estas problemáticas, las clases en pandemia por medio del cuadernillo agudizaron esta condición de padres ausentes.

Este contexto escolar descrito propicia una dependencia y necesidad de tener al docente frente a grupo, el docente muchas veces sale de los contenidos para atender problemas diversos que tendrán que ver con la afectividad, el reafirmar contenidos pasados si es necesario, la escucha activa, el adecuar y diseñar estrategias situadas en la vida de comunidad.

Las acciones descritas son imposibles de cubrir sin la presencia física del profesor, este juega un rol importante en el alumnado para poder incentivar a seguir estudiando y que se tenga la visión de la escuela como una posibilidad para mejorar la vida, fomentar el interés, una parte importante de los estudiantes ya no seguirá estudiando después de la secundaria, este escenario se complica más en las mujeres.

El cuadernillo de trabajo y la metodología de asesoría cada treinta días provocó que no existiera un contrapeso; la escuela equilibra y brinda nuevas ideas para fomentar a los alumnos a estudiar y que puedan pensar en ser profesionistas, sin el profesor, que es un promotor de estas ideas, los alumnos se quedaron con las ideas de la comunidad basadas en la tradición del casamiento temprano y el dedicarse a los oficios del campo o la albañilería, etcétera.

Es importante recalcar que, en las entrevistas realizadas y las charlas grupales con padres de familia y alumnos, la pandemia realmente no tuvo un impacto significativo en las actividades del día a día, la vida continuó con normalidad, los actores de la escuela fueron los que abandonaron las instalaciones por la contingencia.

Una reflexión hacia el sistema educativo es el por qué los profesores que seleccionan para impartir clases no pertenecen a las comunidades o cercanías de su centro de labores, por qué tienen que ser externos y por ende ajenos a la comunidad, en un escenario prospectivo, si los docentes hubieran vivido en las comunidades o hubieran sido oriundos de los lugares, el proceso educativo hubiera sido diferente, el sistema reflejó que en su proceso de selección docente y asignación, tiene profesores que no están comprometidos porque son ajenos o extraños a los lugares donde imparten las clases.

Se presentaron dos realidades en contraste, una donde el docente entendió la pandemia desde la perspectiva de la ciudad, el aislamiento, los cuidados, la contingencia; y la otra desde la perspectiva de los habitantes de San Cayetano, donde la mayoría siguió con su vida normal y sin creer en el virus, pero a la vez aceptaron retirar de la escuela a sus hijos y trabajar en casa con el cuadernillo de actividades.

REFERENCIAS

- Acuña-Ortigoza, M. (2021). América latina. Entre la nueva realidad y las viejas desigualdades. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 129-140. Doi: www.doi.org/10.36390/telos231.10.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Avalos-Uceda, K. L. (2016). Autoestima en adolescentes de 1° y 5° de secundaria de la i.e. “Lucie Rynning de Antúnez de Mayolo”, Rimac-2014, Universidad de Ciencias Humanidades, Lima-Perú, 32-35.
- Barrón-Ruiz, A. (1991). Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos. *Revista de Educación*, (294), 301-321
- Carter-Thuillier, B., Gallardo-Fuentes, F., Moreno-Doña, A. y Beltrán-Véliz, J. (2021). Inmigración, racismo y justicia social: ¿cuál es el papel de la escuela frente a la pandemia COVID-19? *Interciencia*, 46(6), 280-286.
- Cogollo Berrio, R. (2021). *Retos y perspectivas de los docentes, institución educativa Cecilia de Lleras, en Montería frente a la educación virtual en tiempos de pandemia*. Panamá: Universidad UMECIT.
- Diario Oficial de la Federación de México. (2020, 16 marzo). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional.
- Elisondo, R. C., Rinaudo, M. C. y Donolo, D. S. (2011). Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. *Contextos creativos en la educación superior argentina*. *Innovación Educativa*, 11(57), 147-156.
- García Dobarganes, P. C. (2021). Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia. Instituto Mexicano para la Competitividad (Imco).
- Gazca-Herrera, L. A. (2020). Implicaciones del coronavirus COVID-19 en los procesos de enseñanza en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Gobierno de México (2022) Boletín SEP. La participación de las madres y padres de familia es parte central del Sistema Educativo Nacional: SEP. Recuperado de: <http://bitly.ws/KZrZ>
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Gómez, J. y Bermúdez, F. (2015) La participación de padres de familia en Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Chol de Chiapas. *Revista interamericana de educación de adultos*, (37), 20-40.

- Guerrero, S. C., García, B. R. y Bonito, J. C. (2021). Del modelo de enseñanza-aprendizaje presencial al modelo remoto, las experiencias en los cursos de matemáticas y estadística ante la contingencia de la Covid-19. Universidad de los Llanos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 41-47. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382021000200041
- De Sousa, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Argentina: CLACSO.
- La Jornada (2020/12/15) Reitera Salinas Pliego su rechazo al confinamiento por COVID-19. Recuperado de: <https://bit.ly/3wMdHsb>
- Leal Rincón, O. L., Hernández Suárez, C. A. y Prada Núñez, R. (2021). Impacto de la mediación de la TIC durante la pandemia del covid-19 en la práctica pedagógica de estudiantes de un programa de formación de maestros en matemática. *Boletín Redipe*, 10(8), 148-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8116632>
- Mckernan, J., (1999). *Investigación Acción y currículum*. Editorial Morata.
- Ministerio de Educación (2020) La cruel pedagogía del virus – Boaventura de Sousa y Pablo Gentili. Recuperado de: <https://bit.ly/3HOPTu9>
- Morocho-Santander, R. M. (2022). La aplicación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la materia de Estudios Sociales en el Décimo año de Educación Básica Superior (Bachelor's thesis, Riobamba).
- Naranjo, M. D. C. R., y González, A. C. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-404.
- Estrada, F. O. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 47(1), 43-62. <http://institutomexico.org.mx/wp-content/uploads/2018/10/Principios-e-implicaciones-de-la-REFOR-MA.pdf>
- Paniagua, G. C., Monroy, G. R. y Viesca, K. V. (2021). Nuevos retos en México para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Academia y Virtualidad*, 14(2), 75-88.
- Ribeiro, B. M., Dos Santos, S., Scorsolini-Comin, F. y De Marchi Barcellos Dalri, R. de C. (2020). Ser profesor en el contexto de la pandemia de Covid-19: reflexiones sobre la salud mental. *Índice Enferm* [en línea], 29(3), 137-141.
- Rodríguez, Y. y Pedraza, A. (2017). La tarea escolar como un compromiso familiar. *Revista criterios*, 24(1), 199-214.
- Rivera, Á. E. (2021) *El proceso de enseñanza-aprendizaje durante la emergencia sanitaria. Implicaciones y oportunidades de la emergencia sanitaria por Covid-19*. Ediciones Díaz de Santos
- Salinas-Ibáñez, J. M. (2013). Enseñanza flexible y aprendizaje abierto, fundamentos clave de los PLEs. en *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (p. 53). Editorial Marfil.

- Sanjuán-López, P. R. (2021). *Los problemas de comunicación en educación secundaria*. Universidad Internacional de La Rioja, Madrid. [Trabajo Final de Máster, Universidad Internacional de la Rioja]. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1534/2013_01_24_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- UNICEF. 2018. Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. <https://www.gob.mx/agricultura/es/articulos/pox-la-bebida-que-alegra-el-corazon#:~:text=El%20pox%2C%20es%20preparado%20por,t%C3%A9%20de%20lim%C3%B3n%2C%20romo%2C%20y>

Programa a distancia sobre competencias emocionales en adolescentes con aptitud sobresaliente, durante el confinamiento por Covid-19

Distance program about emotional competences in adolescents with outstanding aptitudes during the confinement due to Covid-19

ROCÍO LUCIANO-MORALES¹, THAMIR DAMIR DANULKÁN DURÁN-FONSECA², FABIOLA JUANA ZACATELCO-RAMÍREZ³

¹Universidad Nacional Autónoma de México, México (rocio.morales27@hotmail.com), ²Universidad Nacional Autónoma de México, México (dandu22@hotmail.com), ³Universidad Nacional Autónoma de México, México (fabyzacatelco@yahoo.com.mx)

Recibido: 4 de abril de 2022 | Aceptado: 10 de marzo de 2023 | Publicado: 30 de julio de 2023

Cómo citar este artículo:

Luciano-Morales, R., Durán-Fonseca, T. D. D. y Zacatelco-Ramírez, F. J. (2023). Programa a distancia sobre competencias emocionales en adolescentes con aptitud sobresaliente, durante el confinamiento por Covid-19. *Educación y Ciencia*, 12(59), 59-78.

Resumen:

El estudio de las emociones es relevante debido a su influencia en los procesos de aprendizaje, rendimiento académico y relaciones interpersonales. En estudiantes con aptitud sobresaliente, resulta valioso el desarrollo de competencias emocionales para minimizar los problemas afectivos y sobrellevar las exigencias en ámbitos como el personal, académico y social. La modalidad virtual se concibe como una opción viable, flexible y eficaz dentro del proceso de aprendizaje, así como una alternativa de atención en el contexto de confinamiento por COVID-19. El objetivo de este estudio fue desarrollar un programa a distancia sobre competencias emocionales dirigido a adolescentes identificados con aptitud sobresaliente. Participaron tres alumnas sobresalientes, con una edad promedio de 13 años. La investigación tuvo un enfoque mixto. Se diseñó y aplicó un programa bajo el modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2007, 2009), constituido por 19 sesiones de 50 minutos cada una. Se realizó un análisis de contenido y estadística descriptiva del cuestionario inicial, rúbricas, portafolio de evidencias, además de las grabaciones de las sesiones, para conocer los alcances de las participantes. Se observó que se enriquecieron aspectos como la conciencia y la regulación emocional, al igual que habilidades socioemocionales como la asertividad, la empatía y solución de problemas. Las alumnas mostraron asertividad y empatía por las necesidades y emociones de los demás, asimismo, valoraron alternativas para la resolución de problemas y la convivencia pacífica. Lo anterior, pone de manifiesto la importancia de desarrollar competencias emocionales en los adolescentes con aptitud sobresaliente para favorecer sus recursos emocionales, y que puedan desempeñarse de manera adecuada en su entorno social.

Abstract:

The study of emotions is relevant due to its influence on learning processes, academic performance, and interpersonal relationships. In gifted students, the development of emotional competencies is valuable to minimize affective problems and cope with the demands in the personal, academic, and social spheres. The virtual modality is conceived as a viable, flexible, and effective option within the learning process, as well as an alternative care in the context of confinement by COVID-19. The aim of the study was to develop a distance program on emotional competencies guided at adolescents identified with gifted. Three gifted students participated, with an average age of 13 years. The research had a mixed approach. A program was designed and applied under the Bisquerra (2007, 2009) emotional competencies model, consisting of 19 sessions of 50 minutes each. A content analysis and descriptive statistics of the initial questionnaire, rubrics, evidence portfolio, in addition to the recordings of the sessions, were carried out to know the scope of the participants. Emotional awareness and regulation were enriched, as well as socioemotional skills, such as assertiveness, empathy, and problem solving. The students showed assertiveness, as well as empathy and respect for the needs and emotions of others, likewise, they valued alternatives for problem solving and peaceful coexistence. The above, it highlights the importance of developing emotional competencies in gifted adolescents to favor their emotional resources and that they can perform adequately in their social environment.

Palabras clave:

Competencias emocionales
Sobresalientes
Adolescencia
Educación
Confinamiento

Keywords:

Emotional competencies
Gifted
Adolescence
Education
Lockdown

INTRODUCCIÓN

Dentro del campo educativo, una de las modalidades de interés es la educación especial, en donde se ubica a los alumnos con aptitudes sobresalientes, quienes conforman un grupo heterogéneo, dado que presentan diferencias con respecto a sus logros académicos, intereses, desarrollo social, emocional y cognitivo (Covarrubias, 2018). Por ello, precisan de diversos apoyos con base en las habilidades mostradas (Ordaz & Acle, 2012). De acuerdo con Valdés et al. (2013), en México existe un número considerable de individuos con aptitud sobresaliente que no han sido identificados. Asimismo, Cervantes et al. (2011) revelaron que los servicios educativos públicos han asistido a menos del 1% de la población sobresaliente de educación primaria, y que a nivel secundaria no se han planteado propuestas ni estrategias para su identificación.

Lo anterior significa que se deja sin atención a estudiantes con aptitud sobresaliente durante la adolescencia, etapa que, de acuerdo con Mönks (2008), es más crítica para estos jóvenes debido a la presencia de características, tales como, una gran sensibilidad, autoexigencia, rasgos perfeccionistas y una actitud idealista. Conjuntamente, en este periodo prevalece el estrés, la ansiedad y dificultades en las relaciones sociales (Gómez & Valadez, 2010); así como la escasez de competencias para regular y gestionar emociones con el fin de responder a las demandas del medio social (Porter, 2005). En consideración de Zeidner (2017), es sustancial atender los rasgos emocionales y sociales de esta población, debido a que impactan tanto en la manifestación de sus potencialidades como en su desarrollo integral.

Al respecto, Patti et al. (2011) refirieron que los alumnos con aptitud sobresaliente requieren características intrapersonales y ambientes apropiados para manifestar sus capacidades en forma de rendimientos, por lo cual es necesario integrar dentro del currículo, las habilidades emocionales. No obstante, Domínguez (2004) menciona que, en las instituciones educativas el interés en el desarrollo emocional se ve relegado por diversas causas, tales como la diversidad en las aulas, además de los objetivos curriculares que demandan numerosas actividades formales y no formales. Por ende, para determinar las necesidades educativas de los estudiantes con aptitud sobresaliente, es preciso partir de una adecuada identificación con el fin de recibir atención oportuna, así como lograr el desarrollo de sus potencialidades (Secretaría de Educación Pública, 2006).

De esta manera, resulta primordial contar con una propuesta de identificación acorde con la población mexicana, así como la presenta Renzulli (2012) a través del modelo de tres anillos, donde señaló tres factores que al interactuar generarían productos sobresalientes: habilidad por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea. La habilidad por encima de la media está dividida en:

1) *habilidad general*, la cual está constituida por destrezas, tales como el razonamiento numérico, la memoria, la fluidez verbal y las relaciones espaciales, y 2) *habilidad específica*, o sea, la capacidad de adquirir conocimientos para realizar actividades de tipo especializado. Por su parte, Torrance (2008) define la creatividad como la capacidad de encontrar e inventar nuevas relaciones, se evalúa mediante los indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y apertura a la experiencia. En cuanto al compromiso con la tarea, se refirió a una implicación total en un problema o situación específica durante un amplio periodo de tiempo (Renzulli, 2004).

Con respecto a la atención de la esfera emocional, autores como Bisquerra et al. (2015) destacaron la importancia de diseñar programas que incorporen un marco amplio de competencias sociales y emocionales. En estudiantes con aptitud sobresaliente, estas propuestas resultan beneficiosas para favorecer recursos emocionales que les permitan responder adecuadamente a las demandas de la vida diaria. En las últimas décadas, el estudio de las emociones se ha convertido en uno de los objetivos esenciales de investigación en diferentes ámbitos, principalmente, en el área educativa, debido a su influencia en los procesos de aprendizaje, la convivencia escolar, la solución de problemas, el rendimiento académico, así como en conductas prosociales, entre otras (Fernández et al., 2017). Dentro del estudio científico de los aspectos emocionales, un punto en común es el desarrollo de competencias emocionales, las cuales han sido definidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

En la etapa de la adolescencia, las competencias emocionales han mostrado ser un factor protector ante conductas disruptivas y/o agresivas, lo cual favorece el desarrollo positivo de esta población (Ruvalcaba et al., 2017). Con relación a esto, Bisquerra (2007, 2009) desarrolló un modelo holístico integrado por cinco competencias generales: 1) conciencia emocional, 2) regulación emocional, 3) autonomía emocional, 4) competencia social, y 5) competencias para la vida y el bienestar. De acuerdo con el autor, el dominio de esta propuesta favorece una mejor adaptación al contexto y el afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito.

Asimismo, debido a que existe poca investigación que aborde la problemática emocional y social de los adolescentes con aptitud sobresaliente, es que predomina la importancia de su estudio, especialmente, en tiempos de confinamiento y pandemia. A raíz de la contingencia generada por la COVID-19, más de 200 países en todo el mundo cerraron sus escuelas parcial o totalmente, afectando múltiples aspectos de la vida social, académica, familiar e individual de millones de niñas, niños y jóvenes

(CEPAL-UNESCO, 2020). Específicamente, se reveló la repercusión en el apoyo psicosocial, el bienestar general y la salud mental de los alumnos más jóvenes (UNESCO, 2021). Por ende, diferentes investigaciones analizaron la salud física y mental de niñas, niños y adolescentes, donde se reportaron síntomas debido a la suspensión prolongada de los colegios y al confinamiento en el hogar, tales como, la depresión, ansiedad, estrés, dificultades para dormir, sentimientos de tristeza y de soledad, baja autoestima, incertidumbre, alteraciones alimentarias, así como una limitada regulación emocional (Larraguibel et al., 2021; Rosero et al., 2021; Vall-Roqué et al., 2021).

De esta manera, en época de confinamiento y pandemia, la educación emocional se ha enfrentado a un obstáculo mayor: la virtualidad, pues como consecuencia del cierre de escuelas, se alentó a los diferentes gobiernos al uso de sistemas de educación a distancia por medio de clases transmitidas por internet, radio y televisión, así como aplicaciones y programas informáticos que se fueron desarrollando para atender las necesidades en todos los niveles educativos (García, 2021; Granda y Granda 2021). De acuerdo con el informe de la UNESCO (2021), titulado “Estado de la crisis educativa mundial: un camino hacia la recuperación”, la pandemia ante la COVID-19 y la modalidad a distancia provocaron déficits significativos de aprendizaje que han impactado de manera considerable a los estudiantes más jóvenes y, principalmente, a los más marginados y con necesidades educativas especiales.

La educación a distancia es una transformación del escenario pedagógico, con cambios significativos en la manera de trabajo, replanteando las funciones, roles y relaciones entre los actores educativos (Covarrubias, 2021). De acuerdo con Mera y Mercado (2019), la modalidad virtual se concibe como una opción viable, flexible y eficaz dentro del proceso de aprendizaje, ya que proporciona al estudiante diversos métodos y estrategias para facilitar la apropiación de conocimientos, según sus necesidades. Por su parte, Fernández et al. (2020) precisaron que la diferencia entre la educación presencial y a distancia no solo está en las habilidades a desarrollar o en los contenidos de los programas, sino en la experiencia y la forma de llevar a cabo los procesos. Asimismo, puntualizaron que el panorama se podría volver complicado si se tiene en cuenta la deficiencia tecnológica, no solo porque algunos alumnos carecen de la capacitación para hacer uso de esas herramientas, sino porque muchos no cuentan con los dispositivos electrónicos ni con una adecuada conexión a internet. Pese a estas limitaciones, en consideración de Rodríguez (2013), es posible alcanzar un aprendizaje de calidad mediante una planeación y preparación apropiada, donde el docente contemple las motivaciones, niveles de aprendizaje e intereses de los estudiantes.

Con relación a la población con aptitud sobresaliente, Tárraga et al. (2014) argumentaron que la tecnología ha favorecido a la educación de estos estudiantes, ya que considera los intereses, potencialidades, estilos de aprendizaje, nivel

educativo y grado de complejidad, al mismo tiempo que mejora la presentación de contenidos y procedimientos pedagógicos. Por su parte, Granda y Granda (2021) indicaron que es preciso incluir dentro del currículo programas virtuales de inteligencia emocional pues, en tiempos de pandemia, favorece el proceso de aprendizaje, generando bienestar, mejoras en el clima escolar y en las relaciones interpersonales, así como en el aprovechamiento de las clases.

Dentro de la investigación empírica, Pérez et al. (2012) estudiaron la efectividad del programa *Educación Emocional*, el cual evalúa las competencias emocionales. Se obtuvo que, tras la intervención, los niños de entre 6 y 8 años mostraron un aumento significativo en todas las dimensiones de la competencia emocional. A su vez, los participantes de 9 a 12 años del grupo experimental incrementaron su promedio en el inventario de inteligencia emocional BarOn ICE:NA (pre-test $M=6.25$; post-test $M=6.99$) a diferencia del grupo control, quienes presentaron un descenso en el mismo (pre-test $M=6.09$; post-test $M=6.05$). En otro estudio, Huemura (2018) evaluó el efecto de un programa de competencias emocionales en educación secundaria. Los resultados indicaron que el grupo experimental incrementó su promedio en inteligencia emocional (pre-test $M=99.4$; post-test $M=107.7$) a diferencia del grupo control que demostró un descenso en la evaluación (pre-test $M=100.8$; post-test $M=95.4$).

Es importante señalar que es escasa la investigación existente relacionada con el estudio de competencias emocionales en estudiantes con aptitud sobresaliente, por lo que la presente investigación es trascendental dada la ausencia y necesidad de estos programas en tiempos de confinamiento y pandemia, así como a la flexibilidad para recibir atención desde cualquier lugar sin tener que trasladarse. Con base en lo anterior, se resalta la necesidad de diseñar e instrumentar trabajos basados en competencias emocionales dirigidos a esta población con el fin de optimizar sus recursos y potencialidades para sobrellevar las exigencias presentadas tanto en el ámbito personal como social. De esta manera, partir con una propuesta de un programa a distancia, especialmente, en contexto de confinamiento ante la COVID-19, representa un área de oportunidad para atender los problemas emocionales en el alumnado con aptitud sobresaliente y evitar en la medida de lo posible un deterioro socioemocional, como ya lo han señalado algunos autores (Botías et al., 2012; Zeidner, 2017). Con base en lo anterior, el objetivo del estudio es desarrollar un programa a distancia sobre competencias emocionales, para adolescentes con aptitud sobresaliente.

MÉTODO

Características del estudio

La presente investigación tuvo un enfoque mixto que, de acuerdo con Creswell (2012), implica un procedimiento para recopilar, analizar y vincular métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio para comprender un problema de investigación. Además, corresponde al diseño pre-post con un grupo que, con base en Montero y León (2007), consiste en la aplicación de la intervención a un único grupo en su ambiente natural, con ausencia de asignación aleatoria de los participantes.

Participantes

Tres alumnas identificadas con aptitud sobresaliente, con una edad promedio de 13 años, seleccionadas por medio de un muestreo no probabilístico intencional, con base en sus altas capacidades intelectuales, creativas y de compromiso con la tarea, además de sus áreas de oportunidad en las competencias emocionales.

Instrumentos

Programa de competencias emocionales “Emocionalmente Saludable”
Programa a distancia conformado por 19 sesiones, organizadas a partir de los cinco bloques del modelo formulado por Bisquerra (2007, 2009): 1) conciencia emocional, 2) regulación emocional, 3) autonomía emocional, 4) competencia social, y 5) competencias para la vida y el bienestar.

Instrumentos de evaluación del programa:

- a) Cuestionario de evaluación inicial para conocer la impresión de los participantes con respecto a su interés en el programa. Se les solicitó que contesten Sí, No y ¿Por qué? a las siguientes preguntas: Asisto al programa por interés propio, el programa me parece interesante, los objetivos del programa me quedaron claros, el programa me será de utilidad.
- b) Rúbricas para evaluar niveles de logro en los criterios de participación, interés y cumplimiento del objetivo de cada sesión, en las que se incluyen cuatro opciones de respuesta que puntúan del 1 al 4 con base en el nivel de logro: Insuficiente, Regular, Buena y Muy buena. Finalmente se incluyó un apartado para registrar observaciones de la sesión, sobre el tipo de participación de cada estudiante.

- c) Portafolio de evidencias, con el propósito de evaluar el proceso de aprendizaje del participante en relación con los objetivos de cada sesión. En el cual se obtuvo información de cada estudiante en relación con: Lo que aprendí, Cómo me sirvió, Qué se me dificultó y Cómo me sentí durante la sesión. Se obtuvieron evidencias de lo aprendido mediante fotografías y capturas de pantalla.

Procedimiento

En una investigación previa realizada por el mismo equipo de trabajo del presente estudio, se evaluó a 357 alumnos de nivel secundaria, donde se detectaron 43 estudiantes con aptitudes sobresalientes, bajo la propuesta del Modelo de Renzulli (2004), de los cuales se seleccionaron a siete que además presentaron necesidades emocionales, aunque sólo se concretó el vínculo con tres alumnas, debido a que cuatro reportaron no poder participar por situaciones personales y por la falta de internet en su casa.

El programa de intervención se desarrolló con el propósito de favorecer competencias emocionales en adolescentes con aptitud sobresaliente. Las sesiones se llevaron a cabo semanalmente con una duración de 50 minutos cada una, a través de un enlace recurrente por medio de Google Meet. En la primera sesión, se aplicó el Cuestionario de Evaluación Inicial para conocer las expectativas de las estudiantes con respecto al programa en general. Posteriormente, se llevaron a cabo 18 sesiones organizadas en cinco bloques destinados a favorecer la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Las sesiones fueron evaluadas por medio de rúbricas para valorar los criterios de participación, interés y el cumplimiento del objetivo. Igualmente, al concluir cada sesión, las alumnas contestaron el reporte de actividades del portafolio de evidencias, suministrado mediante Google Classroom.

Consideraciones éticas

Se solicitó la autorización del personal directivo, docentes, padres y madres de familia para el desarrollo del programa. Asimismo, se obtuvo el asentimiento de los participantes, con lo cual se les comentó sobre la confidencialidad de la información proporcionada, es decir, que los datos obtenidos serían utilizados únicamente para fines de la investigación

RESULTADOS

A partir de la información obtenida con el cuestionario de evaluación inicial, se realizó un análisis de contenido y frecuencias. Por su parte, los datos derivados de las rúbricas fueron examinados mediante estadística descriptiva. Asimismo, se efectuó un análisis de contenido de cada una de las sesiones y evidencias de las actividades, por medio del programa Atlas.ti Qualitative Data Analysis, versión 9.0.23, donde se evaluaron los siguientes códigos del programa Emocionalmente Saludable, los cuales fueron desarrollados a partir del modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2007, 2009) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Códigos de los bloques del programa Emocionalmente Saludable.

Grupo	Códigos	Conceptualización
Conciencia Emocional	Identificación emocional	Reconoce y nombra con precisión las propias emociones y las de los demás.
	Respuesta emocional	Identifica las sensaciones físicas derivadas de las emociones.
	Causa emocional	Identifica las causas intra e interpersonales de las emociones experimentadas.
	Consecuencia emocional	Identifica las consecuencias intra e interpersonales de distintas situaciones emocionales.
Regulación Emocional	Relación emocional	Reconoce la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento.
	Expresión emocional	Expresa con precisión las emociones tanto a nivel verbal como no verbal.
	Gestión emocional	Reconoce estrategias para manejar las emociones positivas y negativas, así como dirigir las hacia la consecución de metas.
	Gestión del pensamiento	Menciona información sobre el manejo y control de pensamientos negativos.
Autonomía emocional	Autoconcepto	Identifica sus fortalezas y debilidades, así como la percepción positiva o negativa que tiene de sí mismo.
	Autoeficacia	Fija objetivos realistas y los cumple.
Competencia social	Asertividad	Expresa las emociones, sentimientos, opiniones y necesidades respetando las de los demás.
	Empatía	Percibe y reconoce las emociones y necesidades de los demás.
	Resolución de conflictos	Identifica y proporciona alternativas para solucionar pacíficamente conflictos interpersonales.

Competencias para la vida y el bienestar	Control del estrés	Reconoce estrategias para manejar y controlar situaciones estresantes.
	Emociones positivas	Genera emociones positivas en diferentes dinámicas.
	Gratitud	Reconoce y expresa beneficios recibidos por los demás.

Fuente: elaboración propia.

Para conservar la confidencialidad de las participantes, se utilizan abreviaturas de los nombres de cada una de las alumnas.

Cuestionario de Evaluación Inicial, reporte de las participantes

Los datos arrojados por medio de la evaluación inicial señalaron que las tres participantes manifestaron asistir al programa por interés propio, algunos de los motivos fueron: “porque se me hace muy interesante” (COS), “sé que será para un bien, tener una buena comunicación para mi familia y amigos o incluso para bien para la etapa en que estoy” (ECA), “porque me ayudará en un futuro” (CMY). Asimismo, de las tres participantes, solo una expresó asistir porque se lo pidieron “porque primero me dijeron que lo tenía que hacer, pero después me gustó mucho” (COS).

Las tres estudiantes expresaron que el programa les pareció relevante: “me parece interesante ya que es algo nuevo donde puedo ser yo misma” (ECA), “me explican que todo tiene acción y reacción y me hacen conocerme un poco más” (CMY), “por su forma de expresarse y por el tema” (COS).

También, las tres alumnas señalaron que los objetivos quedaron claros: “porque están explicados muy bien y están bien diseñados” (CMY), “ya que fueron claros con un objetivo al cual llegar” (ECA).

Por último, las tres participantes expresaron que el programa les sería de utilidad: “porque me altero mucho y quiero aprender a controlar mis emociones” (COS), “ya que me ayudará a manejar mejor toda clase de situaciones” (CMY), “porque me servirá para controlar mis emociones” (ECA).

Rúbricas de evaluación

Los resultados derivados de las rúbricas de evaluación mostraron que las estudiantes lograron una participación, interés y cumplimiento de objetivos entre “Bueno” y “Muy bueno”. En la Tabla 2 se muestran las medias obtenidas por cada participante en los criterios de evaluación, las cuales se acercaron más al nivel de logro “Muy bueno” que corresponde con una puntuación de cuatro. Asimismo, los datos derivados por cada bloque fueron similares y se ubicaron entre 3.5 y 4, correspondientes a un nivel de logro “Muy bueno”.

Tabla 2. Media obtenida en cada criterio de la rúbrica de evaluación

	CMY	COS	ECA
Participación	3.94	3.93	3.94
Interés	3.94	3.86	3.88
Cumplimiento de objetivos	3.94	3.86	3.88

Reporte del portafolio de evidencias

Las participantes reportaron los aprendizajes y emociones derivadas en cada una de las sesiones.

Participante CMY. La participante alcanzó los objetivos de las actividades y cumplió con el 100% del envío y reporte de las evidencias en tiempo y forma. Algunos de los aprendizajes descritos por la alumna fueron los siguientes:

- Manejar las emociones y en qué sentido se pueden emplear (Sesión 2).
- Qué es lo mejor que debemos hacer para afrontar las situaciones. Cuáles son los pensamientos racionales e irracionales, y cómo se aplican (Sesión 4).
- Sobrellevar mis conductas en diferentes situaciones (Sesión 5).
- Algunas técnicas de gestión emocional. Como una acción tan pequeña como respirar puede funcionar para controlar una emoción (Sesión 7).
- Cambiar el pensamiento por uno mejor o más racional (Sesión 9).
- Cómo puede haber debilidades que pueden convertirse en fortalezas (Sesión 10).
- Siempre actuar de manera asertiva (Sesión 13).
- El proceso que tenemos que atravesar para la resolución de conflictos (Sesión 14).
- Que significan los conceptos como empatía y apatía (Sesión 15).
- Siempre hay que tener alternativas de solución en caso de un conflicto. Hay que ser empáticos con todos para poder obtener una mejor alternativa de solución (Sesión 16).

Asimismo, la estudiante reflexionó sobre la utilidad de los temas y aprendizajes para transferirlos a la vida diaria, por ejemplo, percatarse de las relaciones sociales cimentadas y cómo resolver problemas. En el reporte de actividades refirió sentirse, al inicio del programa, nerviosa ya que era un espacio que no había tocado muy a menudo, posteriormente, mencionó sentirse en confianza, además que las sesiones le sirvieron para desestresarse.

Participante COS. La participante logró los objetivos de las actividades y cumplió con el 80% del reporte de actividades. Algunos de los aprendizajes detallados por la alumna fueron los siguientes:

- Que debemos saber cómo se sienten las personas para no hacer un comentario incoherente (Sesión 2).
- Debemos controlar más las emociones y no enojarnos por lo que sea (Sesión 3).
- Algunas veces es bueno aceptar nuestros errores (Sesión 5).
- A resolver nuestros problemas. Casi todos los problemas que tenemos tienen solución (Sesión 7).
- Cómo se sienten realmente las cosas que hacemos cotidianamente como respirar. Tomarnos un poquito de tiempo algo así para poner la atención a las acciones que realizamos (Sesión 8).
- Todas las cosas tienen arreglo. Hay situaciones que no podemos controlar, pero todo tiene solución (Sesión 9).
- Aceptamos las emociones que tenemos (Sesión 10).
- Que tenemos que aceptarnos a nosotros mismos tal como somos (Sesión 11).
- Cómo diferenciar la empatía de la apatía (Sesión 15).
- Apreciar esos momentos cuando eres feliz (Sesión 18).

También, la estudiante reflexionó sobre la utilidad del contenido del programa, además de cómo transferir los aprendizajes a la vida diaria, por ejemplo, a entender y ayudar a las demás personas. Por último, en el reporte de actividades refirió sentirse cómoda y en confianza, además de gustarle el trato que le daban en el programa.

Participante ECA. La participante logró los objetivos de las actividades y cumplió con el 100% del envío y reporte de las evidencias en tiempo y forma. En el reporte de actividades de cada sesión, la alumna puntualizó los siguientes aprendizajes:

- Saber cómo actúan mis amigos en una situación. A que me conocieran más, que supieran a qué le tengo miedo, lo que me causa felicidad lo que me da pena, etc. (Sesión 2).
- Cómo reaccionar a cada situación. Supe cómo soy realmente en la situación, cómo reacciono y cuáles son mis pensamientos (Sesión 3).
- La mejor manera de cómo actuar en una ocasión (Sesión 4).
- Identificar las emociones y expresar cómo me siento con una persona de confianza o un amigo (Sesión 5).

- Que tengo fortalezas y debilidades (Sesión 9).
- Supe algo más de mis amigos y me ayudó a mí para mi futuro. Me sirve para tener más en claro lo que quiero lograr, conocer metas que quieren lograr mis compañeras y ver que cada uno tiene un futuro diferente (Sesión 11).
- Que no siempre es tomar una actitud agresiva. Tomar de otra manera y actitud algunas situaciones o acciones que pasen o que realice (Sesión 12).
- Ponerme en el lugar de otra persona (Sesión 13).
- El concepto de empatía y apatía y que a veces es necesario ser empático para ayudar y que los demás ayuden (Sesión 14).
- Tener puntos de vista diferentes para situaciones. Tener alternativas nuevas o hasta puntos de vista diferentes y positivos para un conflicto (Sesión 15).

Asimismo, la estudiante reflexionó sobre cómo utilizar y transferir los temas y aprendizajes a la vida cotidiana, por ejemplo, al elegir la mejor manera de actuar en una situación y tener una mejor convivencia. Por último, en el reporte de actividades describió sentirse en confianza, cómoda y contenta, además de que las sesiones le sirvieron para distraerse de sus demás actividades.

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos por medio del análisis cualitativo de cada bloque del programa.

Bloque 1. Conciencia emocional

Con este bloque, todas las participantes conocieron qué es una emoción, así como su clasificación. Sobre esta base conceptual lograron identificar y nombrar emociones en sí mismas y en los demás, tales como miedo, alegría, tristeza, asco, enojo, preocupación, sorpresa y vergüenza. Además, identificaron las causas, respuestas (sensaciones físicas) y consecuencias aunadas a los diferentes estados emocionales (ver Tabla 3).


Tabla 3. Análisis del bloque 1 de conciencia emocional.

Comentarios de las participantes	
Causa emocional	<i>Siento preocupación cuando tengo que hacer un examen (CMY, sesión 2). Siento miedo cuando veo una cucaracha (ECA, sesión 2). Sentí enojo por ver como el niño rechazaba al perro por no tener una pata (COS, sesión 3).</i>
Respuesta emocional	<i>Comienzo a tener nervios y a temblar (CMY, sesión 2).</i>
Consecuencia emocional	<i>Cuando estoy preocupada comienzo a caminar hacia muchos lados y a pensar mucho (CMY, sesión 2).</i>

Bloque 2. Regulación emocional

Dentro del segundo bloque, todas las alumnas conocieron la relación entre pensamiento, emoción y conducta, lo cual les ayudó a diferenciar los pensamientos racionales de los irracionales, además de reestructurarlos de manera que fueran lógicos y acordes con la realidad; aprendieron diferentes formas para expresar sus emociones tanto a nivel verbal como no verbal, por ejemplo, por medio del dibujo, gestos, escritura, entre otros; asimismo, reconocieron estrategias para manejar y gestionar sus emociones positivas y negativas (ver Tabla 4).

Tabla 4. Análisis del bloque 2 de regulación emocional.

Comentarios de las participantes	
Relación emocional	<i>Cuando reprobé un examen, sentí mucha tristeza y mucha decepción en mí, porque había estudiado y para reprobarme fue como muy triste. Los pensamientos que se vinieron fueron como de “mis papás me regañarán o castigarán al momento de decirles”. Mi comportamiento en ese momento, me puse a llorar mucho (ECA, sesión 4).</i>
Expresión emocional	En la Figura 1, se muestra un ejemplo de un dibujo presentado por la alumna CMY, los participantes expresaron que se trataba de vergüenza “porque el niño va corriendo y lo están grabando”.
	
<p>Figura 1. Dibujo de la participante CMY.</p>	
Gestión del pensamiento	Pensamiento irracional: “La maestra deja mucha tarea porque le caemos mal”. Reestructuración del pensamiento: <i>La maestra deja la tarea necesaria para que podamos aprender mejor (CMY, sesión 4).</i>
Gestión emocional	<i>Alejarme, respirar y también concentrarme en otra cosa (CMY, sesión 7).</i> <i>Respirar y tranquilizarme un poco (COS, sesión 7)</i>

Bloque 3. Autonomía emocional

En el tercer bloque, las tres participantes identificaron y reconocieron fortalezas y debilidades percibidas en sí mismas; además, practicaron el establecimiento de metas a corto plazo, así como los pasos para alcanzar la meta, esto les permitió prever los posibles obstáculos y las estrategias para superarlos (ver Tabla 5).

Tabla 5. Análisis del bloque 3 de autonomía emocional.

Comentarios de las participantes	
Autoconcepto	Fortaleza: <i>Jamás me rindo ¿sabes? O sea, si no logro las cosas pues lo intento muchas veces hasta que me salga bien</i> (COS, sesión 10). Debilidad: <i>Mi estrés cuando no me salen las cosas</i> (COS, sesión 10).
Autoeficacia	<i>Mi meta fue el de terminar de leer mi libro. En pasos para lograr mi meta, dedicar el tiempo necesario y leer como va y no saltarme las páginas. Obstáculos posibles, tener mucha tarea y que me duelan mis ojos. Estrategias para superar los obstáculos sería dedicar el tiempo necesario para cada actividad al igual con las tareas y usar gotas para hidratar mis ojos</i> (CMY, sesión 12). Transcurrido un mes, la participante CMY refirió cumplir la meta conforme los pasos escritos para lograrla, sólo que no previó otro obstáculo que le impediría terminar de leer el libro, por ejemplo, que no estrenaran todos los capítulos en la plataforma donde los estaba leyendo.

Bloque 4. Competencia social

Con el cuarto bloque, las tres participantes aprendieron qué es la asertividad, así como a brindar respuestas asertivas en diferentes situaciones, es decir, respetar las necesidades y emociones de los demás; conocer el término de empatía y reconocer las emociones y necesidades de los demás; también practicaron la resolución de conflictos, a proporcionar soluciones a diversos problemas, valorar las alternativas de solución y con base en ello, prever y tomar la mejor opción para resolver el conflicto (ver Tabla 6).

Tabla 6. Análisis del bloque 4 de competencia social.

Comentarios de las participantes	
Asertividad	Situación: <i>Estamos en una excursión. Después de comer hay un montón de desperdicios, papeles y plásticos.</i> Respuestas asertivas: <i>Ayudar un poco a rejuntar la basura o pedir un servicio de limpieza</i> (ECA, sesión 13). <i>Pedirle a los demás que también comieron que me ayuden a levantar la basura</i> (COS, sesión 13).
Empatía	<i>Si estamos en la casa y uno de mis papás necesita ayuda pues ayudarle, por ejemplo, mi mamá si está haciendo las tareas de la casa nosotros también podemos ayudarle</i> (CMY, sesión 15).
Resolución de conflictos	Conflicto: <i>Teníamos que exponer con mis compañeros y compañeras y uno de mis compañeros no trajo lo que necesitaba</i> (CMY, sesión 16). Alternativas de solución: <i>Si no trajiste los materiales, ayúdanos a terminar el trabajo</i> (CMY, sesión 16). Resolución: <i>Después de la exposición, la maestra nos dio la oportunidad de calificarnos</i> (CMY, sesión 16).

Bloque 5. Competencias para la vida y el bienestar

Con el quinto bloque, las tres participantes identificaron estrategias para gestionar el estrés en diversas situaciones; aprendieron técnicas para la auto-gestión de emociones positivas, tales como realizar un diario positivo o dibujos de sus actividades favoritas; por último, practicaron el valor de la gratitud, donde apreciaron algún aspecto de sí mismas, de su familia y amigos, aprendizajes durante la cuarentena, el lugar donde vivían y lo que disfrutaban hacer (ver Tabla 7).

Tabla 7. Análisis del bloque 5 de competencias para la vida y el bienestar.

Comentarios de las participantes	
Control del estrés	Situación estresante: <i>Hacer un examen</i> Gestión del estrés: <i>Tratar de pensar en otra cosa o respirar varias veces.</i> (CMY, sesión 17).
Emociones positivas	Comentarios al realizar el diario positivo: <i>Me sentí bien ya que puedo valorar más lo que me sucede en todo el día, como cosas que no había visto que me hacen feliz</i> (CMY, sesión 18). Comentarios al dibujar sus actividades favoritas: <i>Yo me sentí feliz ya que me concentré en poner los momentos más adecuados e importantes que me han pasado y creo que es lindo volver a sentir ese sentimiento que en ese momento sentías</i> (ECA, sesión 18).
Gratitud	Estoy agradecida con mi familia porque... <i>Me apoyan cuando lo necesito</i> (ECA, sesión 18). <i>Siempre me han cuidado y están al pendiente de mí y también me ayudan cuando los necesito</i> (CMY, sesión 18). Estoy agradecida con mis amigos porque... <i>Me brindan la ayuda y me escuchan cuando es necesario</i> (ECA, sesión 18). <i>Saber que siempre me apoyan y siempre están para mí y me escuchan</i> (COS, sesión 18).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Las competencias emocionales resultan relevantes debido a que su adquisición y desarrollo benefician el bienestar personal y la adaptación a las demandas del contexto social. En estudiantes con aptitudes sobresalientes, resulta valioso el enriquecimiento de estas competencias pues les permite minimizar los problemas y con ello favorecer los recursos emocionales para hacer frente a las exigencias tanto en el ámbito personal como social.

Los resultados de esta investigación mostraron que se logró el desarrollo y enriquecimiento de las competencias emocionales, en particular, la conciencia y regulación emocional. Por ejemplo, las alumnas consiguieron identificar emociones propias y en los demás, expresarse emocionalmente tanto a nivel verbal como no verbal, asimismo, aprendieron estrategias para gestionar sus emociones positivas y negativas, así como para reestructurar pensamientos irracionales por unos más lógicos y realistas.

Igualmente, se favoreció el desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como, la autogestión emocional, el establecimiento de metas, la asertividad, la empatía y la solución de problemas. Las participantes lograron ser asertivas en diferentes situaciones, así como a empatizar y respetar las necesidades y emociones de los demás, además de valorar alternativas para la resolución de conflictos y la convivencia pacífica. Esto coincide con lo señalado por Bisquerra (2009) en cuanto a que son aspectos relevantes en el bienestar personal del individuo, para desempeñarse de manera adecuada en su entorno, y ante situaciones conflictivas y/o estresantes, tales como, las que vivían las alumnas debido a la autoexigencia y el perfeccionismo en las actividades académicas.

De esta manera, prevaleció la trascendencia de incluir programas a distancia de inteligencia emocional, especialmente, en tiempos de pandemia para favorecer el bienestar general de los alumnos y prevenir secuelas emocionales, como depresión y ansiedad (Granda y Granda, 2021). Asimismo, con los resultados se reafirmó la relevancia de incorporar trabajos con un marco amplio de competencias emocionales, es decir, considerar aspectos socioemocionales tales como habilidades sociales, habilidades de vida y bienestar (Bisquerra et al., 2015).

Es conveniente mencionar que hubo factores contextuales que interfirieron en las estudiantes para entender alguna indicación, por ejemplo, en ocasiones se encontraban con algún familiar y se distraían al jugar o simplemente conversar con ellos, lo cual obstaculizaba la comprensión del trabajo a realizar, por lo que se utilizaron apoyos extras, tales como la repetición de las indicaciones y la proporción de ejemplos, lo que permitió que las participantes completaran con éxito las actividades. Por otro lado, también se observó que las alumnas que no presentaron distractores lograron un desempeño adecuado, así como una contribución notable en las dinámicas del programa.

Los resultados nos permiten confirmar que los estudiantes con aptitud sobresaliente son una población con diferentes características y presentan discrepancias con respecto a sus logros (Covarrubias, 2018), por lo cual requieren de atención especial y de ambientes apropiados para expresar sus talentos en forma de rendimientos (Castellanos et al., 2011; Patti et al., 2011); así como de competencias emocionales para hacer frente a las presiones escolares, familiares y personales para que, de esta manera, puedan evitar situaciones de rechazo y/o fracaso escolar (Hoogeveen, 2008).

Favorecer las competencias emocionales resulta de gran importancia para el desarrollo de los alumnos debido a su relación con el bienestar subjetivo, la productividad, la creación y mantenimiento de relaciones interpersonales, la resolución de conflictos y el rendimiento académico. En el caso del estudiantado con aptitud sobresaliente, posee un valor particular, pues una vez que han sido detectadas sus

necesidades educativas específicas, se cuenta con elementos para diseñar programas que contribuyan en el desarrollo de competencias sociales y emocionales a fin de alcanzar el máximo potencial y que este no se pierda a lo largo del tiempo.

Cabe señalar que, debido al confinamiento por la pandemia, se presentó el reto de adaptar y crear actividades, ejercicios y formatos de evaluación acordes con la virtualidad y la enseñanza a distancia, por ejemplo, recursos visuales, tales como, video cortometrajes y juegos, los cuales cautivaron la atención e interés de las alumnas.

Algunas de las ventajas de la implementación a distancia fueron las siguientes: se obtuvo una participación activa de las estudiantes en donde expusieron sus diferentes puntos de vista, lo que favoreció la consolidación de los aprendizajes y competencias a trabajar; también, se consiguió flexibilidad en el horario de las sesiones, por lo que tanto las participantes como la responsable del programa lograron adaptar sus tiempos y espacios personales; asimismo, y aunado a la situación de la contingencia sanitaria ante la COVID-19, esta modalidad de trabajo ayudó a resguardar la salud de las alumnas, sin que las actividades implicaran la necesidad de desplazarse a un espacio físico.

Entre las limitaciones del estudio, se puede señalar que, debido a la modalidad a distancia, aunado a la carencia de conectividad a internet y/o dispositivos móviles, solo participaron tres estudiantes de los siete seleccionados inicialmente.

Para futuras investigaciones, se recomienda buscar estrategias para vincular a más alumnos identificados y que ninguno se quede sin la atención oportuna de acuerdo con sus características y necesidades. Finalmente, se propone estar a la vanguardia con respecto a las tecnologías de información y comunicación, recursos digitales para el diseño de actividades atractivas y estimulantes para los participantes.

Agradecimientos: Estudio financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de DGAPA, UNAM, Clave IN304719.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2007b). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R., Pérez, J. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.

- Botías, F., Higuera, M. y Sánchez, J. F. (2012). *Necesidades Educativas Especiales: Planteamientos prácticos*. Wolters Kluwer.
- Castellanos, D., Hernández, X., López, G. y Bazán, A. (2011). *Competencia emocional, inteligencia, creatividad y rendimiento académico en adolescentes con aptitudes sobresalientes en secundarias* [Ponencia]. Memorias I Congreso Internacional de Psicología y Educación/ Psychology Investigation. Morelos, México. <https://docplayer.es/210964689-Memorias-i-congreso-internacional-psicologia-y-educacion-psychology-investigation.html>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. ONU.
- Cervantes, D., Valadez, M. D., Lara, B., Zambrano, R., Pérez, L., López, E. y Avelino, I. (2011). Identificación de alumnos con talento en una escuela secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 8(18), 41-49.
- Covarrubias, L. Y. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 150-160. <https://doi.org/10.36390/telos231.12>
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.123
- Creswell, J. (2012). *Educational research, planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Domínguez, P. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Faísca, Revista de divulgación científica sobre Altas Capacidades Intelectuales*, (11), 47-66.
- Fernández, J., Domínguez, J. y Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por COVID 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 87-110. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- Fernández, P., Cabello, R. y Gutiérrez, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 88(31.1), 15-26.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia* 24(1), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gómez, M. A. y Valadez, M. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca: Revista de divulgación científica sobre Altas Capacidades Intelectuales*, 15(17), 67-85.
- Granda, T. y Granda, J. (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Orientación y sociedad*, 21(1), 1-23. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionySociedad/article/view/12313>

- Hoogeveen, L. (2008). *Social Emotional Consequences of Accelerating Gifted Students* [Tesis Doctoral, Radboud University Nijmegen]. Radboud Repository. https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/73315/73315_sociemcoo.pdf?sequence=1.
- Huemura, S. (2018). Programa para mejorar la inteligencia emocional y correlacionarla con el rendimiento académico en estudiantes de primero de secundaria, Trujillo 2016. *Revista Ciencia y Tecnología*, 14(2), 101-113. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2043>
- Larraguibel, M., Rojas, R., Halpern, M., & Montt, M. E. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de preescolares y escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología en la Infancia y Adolescencia*. 32(1), 12-21.
- Mera, A. R. y Mercado, J. D. (2019). Educación a distancia: un reto para la educación superior en el siglo XXI. *Dominio de las ciencias*, 5(4), 357-376. <https://doi.org/10.23857/dc.v5i1.1049>
- Mönks, F. J. (2008). *Las necesidades de los hiperdotados: un modelo óptimo de respuesta*. Obtenido de https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Projects_Networks/Agora/themes/agora09/A9_Monks_ES.pdf
- Ordaz, G. y Acle, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1267-1298. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1534>
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C. y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 145-156. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/207381/166041>
- Pérez, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>
- Porter, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. MacGraw Hill.
- Renzulli, J. (2004). Identification of Students for Gifted and Talented Programs. En J. Renzulli , & S. Reis, *Identification of Students for Gifted and Talented Programs*. Corwin Press.
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st Century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rodríguez, J. (2013). Aproximaciones a la educación a distancia en el Perú. En J. Domínguez, & C. Rama, *La educación a distancia en el Perú* (págs. 37-54). Virtual Educa.
- Rosero, E. D., Córdova, P. N. y Balseca, A. C. (2021). La inteligencia emocional en infantes: aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 229-239. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i11.1266>

- Ruvalcaba, N., Gallegos, J. y Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(88), 77-90. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/view/3233/318>
- SEP. (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. SEP.
- Tárraga, R., Sanz, P., Pastor, G. y Fernández, M. (2014). Herramientas TIC para la intervención educativa en estudiantes con altas capacidades. *Revista científica de opinión y divulgación*, 30, 1-18. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/291528>
- Torrance, P. (2008). *Research review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. Scholastic Testing Service.
- UNESCO. (2021). *Estado de la crisis educativa mundial: un camino hacia la recuperación*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.
- Valdés, Á. A., Sánchez, P. A. y Yáñez, A. I. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta colombiana de psicología*, 16(1), 25-33. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/245>
- Vall-Roqué, H., Andrés, A. y Saldaña, C. (2021). El impacto de la pandemia por Covid-19 y del confinamiento en las alteraciones alimentarias y el malestar emocional en adolescentes y jóvenes de España. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 29(2), 345-364. <https://doi.org/10.51668/bp.8321208s>
- Zeidner, M. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182. <https://doi.org/10.1177/0261429417708879>

Motivación hacia el aprendizaje de las matemáticas mediante una propuesta de gamificación a distancia

Motivation towards mathematics learning through a proposal of distance gamification

RICARDO JESÚS HERNÁNDEZ-DZIB¹, NELSY DEL CARMEN EUAN-MEX²

¹Centro escolar Miguel Alemán, México (ricardodzib48@outlook.com), ²Escuela Normal Superior de Yucatán, México (nelsyeuan98@gmail.com)

Recibido: 12 de agosto 2022 | Aceptado: 10 de febrero de 2023 | Publicado: 30 de julio de 2023

Cómo citar este artículo:

Hernández-Dzib, R. J. y Euan-Mex, N. C. (2023). Motivación hacia el aprendizaje de las matemáticas mediante una propuesta de gamificación a distancia. *Educación y Ciencia*, 12(59), 79-97.

Resumen:

Este artículo deriva de la perspectiva de estudiantes de secundaria hacia las matemáticas, quienes perciben la asignatura como una aburrida, difícil y frustrante, principalmente en la modalidad a distancia. Se diseñó una estrategia didáctica de gamificación con el fin de contribuir a cambiar la perspectiva negativa de los estudiantes hacia las matemáticas. Se analizaron los efectos de la gamificación en relación con la motivación y la percepción de la asignatura de matemáticas en estudiantes de secundaria a través de las experiencias de los estudiantes al cursar la asignatura en modalidad a distancia. El trabajo se dividió en 3 etapas, la primera consistió en la identificación del contexto a través de un cuestionario, la segunda en el diseño y aplicación de la estrategia considerando los elementos del juego más adecuados a la asignatura y modalidad, por último, la tercera etapa constó de evaluar los efectos de la gamificación a través de guías de entrevista a una muestra de estudiantes. Los resultados indican que la gamificación es capaz de generar un aprendizaje significativo, responsabilidad, esfuerzo por alcanzar objetivos y una competencia sana. En cuanto a las perspectivas de las matemáticas, se presenta que los estudiantes después de la aplicación de la actividad definen a las matemáticas como una asignatura divertida, interesante y útil en su cotidianidad. Las conclusiones nos conducen a determinar que la gamificación motiva a los estudiantes al aprendizaje y que no necesariamente requiere de demasiados recursos tecnológicos para lograr este propósito.

Palabras clave:

Motivación
Aprendizaje a distancia
Gamificación
Enseñanza de las matemáticas
Escuela secundaria

Abstract:

This article derives from the perspective of high school students towards mathematics, who consider it as a boring, difficult, and frustrating subject, mainly in the online modality. For this study, we designed a didactic strategy to change this perspective about mathematics. The strategy used was gamification with the objective of identifying the effects of gamification in the subject of mathematics in relation to motivation and perception of the subject in middle school students, through the experience of the students when taking a gamified subject in the distance mode. The work was divided into 3 stages, the first consisted of identifying the context through a questionnaire; the second in the design and implementation of the strategy considering the most appropriate game elements for the subject and modality, finally, the third stage consisted of evaluating the effects of gamification through interview guides to a sample of students. The results indicate that gamification is able to generate meaningful learning, responsibility, effort to achieve goals and healthy competition. Regarding the perspectives of mathematics, it is presented that after the application of the activity, students define mathematics as a fun, interesting and useful subject in their daily lives. The conclusions lead us to determine that gamification does not necessarily require too many technological resources to motivate our students to learn mathematics.

Keywords:

Motivation
E-learning,
Gamification
Mathematics education
Secondary schools

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia educativa, el aprendizaje de las matemáticas ha generado en los estudiantes una actitud negativa, ya que ha sido asociada como una disciplina desmotivante, poco interesante o aburrida (Santiago-López y Farfán-Pimentel, 2023). Ante ello, diversos estudios se han centrado en entender la situación desde el ámbito cognitivo y afectivo (Sellan, 2017; Ricoy y Cuoto, 2018) contribuyendo en que las emociones, actitudes y creencias son los factores claves de la comprensión en su comportamiento en las matemáticas (Gamboa-Araya, 2016; Meza-Cascante et al., 2019).

De acuerdo con Zumaeta et al. (2018), es importante conocer el aspecto afectivo en la enseñanza, puesto que permite al docente prevenir dificultades y el éxito de sus aprendizajes, sobre todo en el área de matemáticas en el que si el docente expresa afectividad positiva tendrá buenas relaciones personales y mejor rendimiento académico. Sin embargo, Ursini y Sánchez (2019) mencionan que la relación afectividad y rendimiento académico no ha arrojado resultados concluyentes, ya que varían de acuerdo con las condiciones socioculturales y económicas de los estudiantes, así como del ambiente que se crea en el salón de clase y el entorno escolar. Por ende, ejercen una influencia notable en la motivación y desempeño del aprendizaje de las matemáticas, como las creencias de los propios estudiantes y su relación con las matemáticas, quienes las relacionan principalmente a la dificultad y utilidad de la asignatura en su vida diaria (Osuna y Díaz, 2019).

Asimismo, Becerra-Quiñonez et al. (2018) y Ricoy y Cuoto (2018) señalan que los factores frecuentes que afectan al desempeño y motivación hacia el aprendizaje de las matemáticas son el ambiente familiar, la actitud del profesor, las actividades de aprendizaje no relacionadas al contexto y la monotonía en el aprendizaje y enseñanza de estas.

En México se han desarrollado diversas investigaciones para identificar los factores que generan una actitud negativa hacia las matemáticas en estudiantes de secundaria, en los que se hallaron resultados relacionados con la visión de las matemáticas y su percepción de competencia hacia estas (Martínez-Sierra et al., 2020), el uso de la tecnología (Linares, 2020) y la actitud del docente en su práctica (Cardoso, 2019).

Por otra parte, Ursini y Sánchez (2019) resaltan que en los estudiantes de secundaria predomina una actitud neutra o levemente negativa hacia las matemáticas; sin embargo, esta actitud neutra puede ser aprovechada para ser modificada hacia una actitud más positiva, pero dependerá de las experiencias del alumno con la asignatura y sobre el cómo se enseñan las matemáticas, el ambiente que se vaya creando en clase, las oportunidades que se otorguen al alumnado para expresar sus dudas o propuestas y la relación que se establezca entre profesor y alumnado.

Si bien, el docente tiene un rol fundamental en la motivación y en las creencias del estudiante hacia las matemáticas, si este mismo demuestra estar desinteresado, poco empático, transmite poca confianza con las necesidades de sus estudiantes y utiliza las mismas estrategias sin analizar si éstas favorecen el aprendizaje, tiende a desarrollar en sus estudiantes desmotivación y, en algunos casos, frustración, lo que deriva en estudiantes que perciben las matemáticas como monótonas y aburridas (León-Mantero et al., 2019). Así como, si se quiere lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes en el área de matemática el profesor debe asumir una actitud que demuestre que no solo desea compartir sus conocimientos sino que también disfruta con ello (Ramírez y Olmos, 2020).

Ante esta situación Astudillo-Villalba et al., (2021) comentan que es importante que los docentes diversifiquen sus estrategias didácticas de acuerdo con los intereses de los estudiantes y se enfoquen en la realización de procesos didácticos donde se implementen estrategias de aprendizaje basadas en juegos que generen conciencia en los alumnos sobre la importancia del estudio de las matemáticas y cómo las mismas ayudan en la búsqueda de soluciones a problemáticas del día a día.

Por lo tanto, “cada vez se hace evidente la necesidad de una reflexión sobre la pedagogía y la didáctica existente para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, así como la necesidad de innovación en este campo” (Casas et al., 2018, p. 103). En respuesta a lo anterior, diversos autores han implementado estrategias emergentes como la gamificación con la finalidad de brindar un aprendizaje significativo y motivante para el alumnado tanto en la enseñanza presencial como a distancia.

Al respecto, Elles y Gutiérrez (2021) consideraron los bajos índices de rendimiento escolar en el área de matemáticas centrado en la lógica, aritmética, comprensión y resolución de problemas, reflejados en la necesidad de talleres, reforzamientos y la reprobación de los estudiantes en la asignatura, por lo que, decidieron implementar Classcraft, que es una plataforma de gamificación que permite transformar las clases en una experiencia divertida similar a un juego de rol, obteniendo resultados significativos como la priorización y facilitación de la comprensión de las matemáticas, fortalecimiento de habilidades y destrezas así como la capacidad para solucionar problemas matemáticos en diferentes situaciones de la vida cotidiana, permitiendo, el desarrollo del equilibrio entre lo académico, lo experimental y lo colaborativo, favoreciendo la autonomía y la responsabilidad.

Por otra parte, Benítez y Granda (2022) en la búsqueda constante de estrategias que fomenten la atención, motivación y empoderamiento de los estudiantes por aprender e interactuar con la asignatura de matemáticas a distancia ocasio-

nada por la pandemia COVID 19, recurrieron al análisis e implementación de dos herramientas de gamificación: Kahoot y Quizizz, resultando en una aceptación de las herramientas por parte del estudiantado, los cuales definieron la experiencia como motivante y que estimula su participación y atención en clase.

De igual manera, Lara (2021) durante el confinamiento utilizó Classroom y la herramienta web Genial.ly para crear una experiencia de gamificación para la adquisición de conocimientos en geometría. La premisa principal era la búsqueda de 3 gemas a lo largo de 16 sesiones, para ello, en cada sesión se les asignaba a los estudiantes una tarea en la cual tendrían que cumplir para obtener pistas que los llevarían a encontrar dichas gemas; la actividad dio resultados positivos, influyendo principalmente en la autonomía e interés del estudiantado por resolver los problemas y obtener las recompensas.

Considerando los estudios previamente mencionados, se puede definir entonces que, la gamificación es una estrategia que incide en el aprendizaje de los estudiantes acorde a sus necesidades e intereses (Díaz-Delgado, 2018) a través de utilizar los elementos de los videojuegos para crear un entorno en el que puede desarrollarse una experiencia educativa donde los contenidos motivan (Gonzales et al., 2021) y despiertan el interés del estudiante en la resolución de problemas (Subinas y Berciano, 2019).

Cabe señalar que el uso de elementos de los videojuegos es la característica principal de la gamificación (Chou, 2019), por lo tanto, Holguín et al. (2020) destacan que en las matemáticas se han implementado elementos como los puntos, que simbolizan la progresión; seguido de la insignia, que es la representación visual de los logros: los niveles, que son diferentes estados de dificultad; el tablero de posiciones; una lista ordenada con el nombre y puntaje del participante y por último; los retos/desafíos, que son las tareas que implican esfuerzos o componentes disponibles tras conseguir un objetivo.

Los efectos de estos elementos en la enseñanza de las matemáticas han sido positivos, como lo demuestra la revisión sistemática de Kalogiannakis et al. (2021) quienes señalan que el uso de tablas de clasificación, puntos e insignias afectan positivamente en la motivación de los estudiantes creando actitudes positivas relacionadas con su aprendizaje, como el compromiso, el disfrute, el entusiasmo y diversión en la adquisición de habilidades y conocimientos científicos.

Por consiguiente, se decidió generar una propuesta didáctica que haga uso de la gamificación en el trimestre de un curso de matemáticas en una escuela secundaria con modalidad a distancia, el objetivo planteado fue identificar los efectos de la gamificación en las matemáticas como una estrategia didáctica innovadora

que fomente la motivación y el cambio de creencias hacia el aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes.

MÉTODO

Se recurrió a la investigación cualitativa de tipo experiencial desde una perspectiva fenomenológica, considerando que a partir del discurso de los participantes es posible conocer el significado y las experiencias de trabajar la asignatura de matemáticas en una modalidad a distancia que haga uso de la gamificación, así como la perspectiva de los alumnos sobre las matemáticas antes y después de implementar esta (Denzen y Lincon, 2012). El estudio constó de 3 etapas, la primera etapa consistió en aplicar un cuestionario a 70 estudiantes de nivel secundaria, con ítems que tenían la finalidad de recopilar información relacionada con los recursos que contaban para su aprendizaje, sus perspectivas y opiniones de la asignatura de matemáticas en la modalidad a distancia.

La segunda etapa consistió en diseñar y aplicar la estrategia de gamificación considerando los recursos y medios de comunicación de los estudiantes, así como los resultados del cuestionario realizado en la primera etapa.

En la tercera etapa, se utilizó la técnica de la entrevista, ya que esta permite recopilar información clara y representativa de la situación estudiada (Plaza et al., 2017). La guía de entrevista se orientó en identificar la opinión general de la asignatura de matemáticas, la motivación hacia su aprendizaje y las emociones y aprendizajes obtenidos con la aplicación de la estrategia.

Posteriormente, los resultados fueron contrastados con investigaciones similares en las cuales se haya aplicado la gamificación en estudiantes de secundaria en la modalidad a distancia, específicamente en la asignatura de matemáticas, con la finalidad de obtener resultados confiables relacionados a los efectos de la gamificación en la motivación de los estudiantes y en las perspectivas de la asignatura en cuestión. En este contexto, la confiabilidad se refiere a la posibilidad de encontrar resultados similares si el estudio se replicara (Camarillo, 2011); así como a encontrar resultados estables, seguros, congruentes, previsibles e iguales a sí mismos en diferentes tiempos (Plaza et al., 2017).

Objetivo del estudio

Identificar los efectos de la gamificación en la asignatura de matemáticas en relación con la motivación y la percepción de la asignatura en estudiantes de secundaria, a través de la experiencia de cursar una asignatura gamificada en la modalidad a distancia.

Objetivos específicos

Seleccionar los elementos de la gamificación que sean los adecuados para la modalidad a distancia y a las herramientas con las que cuentan los estudiantes.

Desarrollar la estrategia de gamificación para la asignatura de matemáticas.

Evaluar los efectos de la gamificación en los estudiantes al finalizar la estrategia.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los efectos de la gamificación en la asignatura de matemáticas?

Población y muestra

La población está conformada por estudiantes del primer año de secundaria pública, ubicada en la ciudad de Mérida, del Estado de Yucatán en México, 70 estudiantes entre hombres y mujeres que oscilan entre los 12 a 14 años que se encuentran distribuidos en dos grupos.

En relación con la muestra se seleccionaron, 30 estudiantes, representados por 15 mujeres y 15 hombres entre los 12 y 14 años, sin embargo, para los fines de este estudio no se considerarán variables como el sexo y la edad. La selección de estos estudiantes se realizó a través de la técnica de muestro probabilística de tipo aleatoria simple, ya que garantiza que todos los individuos que componen la población tienen la misma oportunidad de ser incluidos en la muestra (Otzen y Manterola, 2017).

Características del curso

El curso se diseñó durante la contingencia sanitaria por COVID-19, por lo que se presentaron retos al momento de diseñar y aplicar la estrategia de gamificación a distancia, lo anterior se debe a que las autoridades de la institución educativa dieron la indicación de no utilizar demasiado las herramientas tecnológicas y que la propuesta se adapte de acuerdo con los recursos de los estudiantes, los cuales fueron detectadas a través de un formulario de Google aplicado a los 70 estudiantes que conforman la población. El cuestionario contó con ocho ítems que tenían de la finalidad de recopilar las herramientas con las que cuentan para su aprendizaje a distancia, así como las perspectivas que tienen de la asignatura de matemáticas.

Los resultados mostraron que los estudiantes cuentan primordialmente con el Smartphone (77.1%) como herramienta tecnológica para realizar sus actividades

de aprendizaje, mientras que el 14.3 % utilizan la computadora y el 8.6% tableta electrónica, de igual manera el 69.9% de los estudiantes cuentan con internet y un 30.1% utiliza sus megas del servicio telefónico.

Teniendo en cuenta estos datos, se decidió que la estrategia de gamificación utilice aplicaciones que puedan ser manejadas desde el Smartphone, ya que es su herramienta principal. Se usó la aplicación de mensajería *WhatsApp* para el envío de tareas e instrucciones de las actividades de la docente, así como la entrega de tareas por parte de los estudiantes, por otra parte, se utilizó el servicio de videotelefonía desarrollado por Google: *Google Meet*, para la realización de sesiones sincrónicas, las cuales serían retroalimentaciones de los temas vistos. Por último, se empleó *Edpuzzle* una aplicación web para realizar encuestas o exámenes interactivos como principal herramienta de evaluación de los aprendizajes, ya que después de cada sesión, los alumnos tenían que entrar a esta aplicación para resolver una serie ejercicios y de esta manera conseguir parte de su calificación. Cabe aclarar que cuando los alumnos contaban con datos limitados del teléfono o no podían acceder a esta aplicación, la docente mandaba los ejercicios en un formato PDF para que pudieran realizar los ejercicios.

Diseño de la estrategia

Se planteó entonces que la estrategia didáctica con gamificación utilizaría en menor medida recursos tecnológicos que requieran internet o no estén a la disposición del estudiante, ya que para diseñar gamificación no es necesario utilizar bastantes herramientas o de las tecnologías para poder generar la motivación del alumnado; “lo que se necesita es la aplicación de la creatividad por parte del profesor” (Reyes y Quiñonez, 2018, p. 191). Es por ello que se tomó la decisión de que solo se haría uso de una hoja impresa, un lápiz, colores y las herramientas antes mencionadas para realizar la estrategia: *WhatsApp*, *Google Meet* y *Edpuzzle*.

A la hoja impresa antes mencionada se le nombró como Control de tareas: Pociones y Matemáticas (Figura 2), la cual fue diseñada tomando en cuenta las mecánicas, dinámicas y estéticas del diseño de juegos de mesa de estilo *Roll and Write* [Lanzar y escribir], que de acuerdo con Sillerico (2021) en este tipo de juegos los jugadores lanzan dados y de acuerdo al resultado irán dibujando en su tablero elementos que le generarán puntos o causarán algún efecto, un ejemplo de este tipo de juegos es *Qwixx*; existen otras categorías de este tipo de juegos como el *Flip and Write* [Voltear y escribir], el cual sustituye los dados por cartas para tener mejor estrategia y control del azar en el juego, un ejemplo de este juego es el popular *Cartógrafos* del autor Jordy Adan (Figura 1).

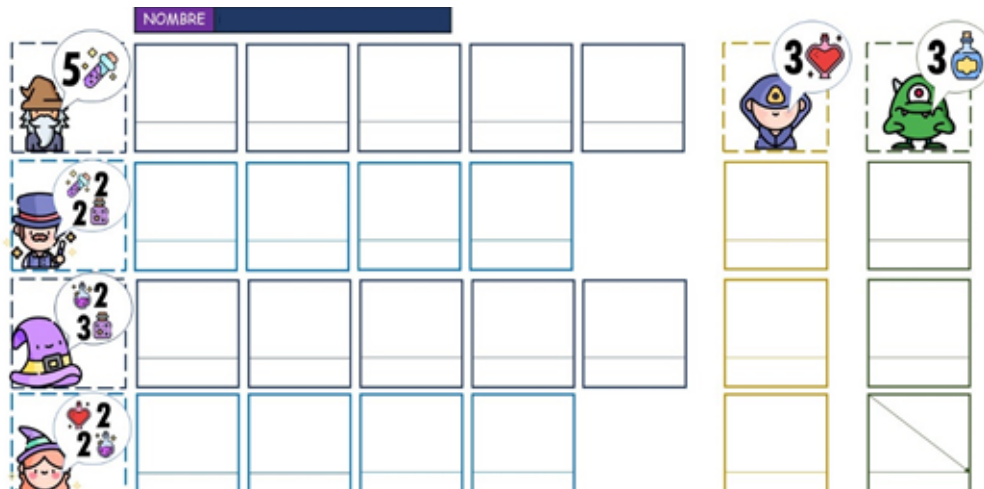
Figura 1. Juego de mesa con mecánica flip and write: Cartógrafo



Fuente: Imagen extraída de la Board Game Geek (BGG).

El control de tareas sería similar a un juego de mesa *Flip and Write*, ya que se utilizaron cartas y contó con espacios en los cuales los alumnos tendrían que dibujar una serie de órdenes que un personaje les solicitaba, si estos completaban todos los dibujos del solicitante, obtenían una de las 6 recompensas posibles: (a) un libro digital, (b) un punto extra para la asignatura, (c) un temario para el examen del final del trimestre, (d) un paquete de juegos de mesa en su versión “imprime y juega”, (e) justificación por inasistencia a una clase por video llamada y (f) una constancia de participación.

Figura 2. Control de tareas



Fuente: Elaboración propia

Para obtener las recompensas, los alumnos tendrían que obtener una carta que les permita dibujar en el control de tareas (Figura 3). Con el propósito de conseguir esta carta, los alumnos tenían que cumplir con las actividades de aprendizaje y, si alcanzaban una calificación superior a 9 en estas actividades, conseguían una carta especial que les permitía dibujar dos pociones en su tablero. Por otro lado, si su calificación era menor a 9 obtenían una carta que solo les permitía dibujar una sola poción. Cabe recalcar que los alumnos tenían la opción de volver a realizar la actividad para mejorar su calificación y de esta manera obtener la carta que otorgaba dos pociones en vez de una. De igual manera, se incluyó una poción azul, la cual solo se les daba a los estudiantes que participaban frecuentemente en las video llamadas.

Figura 3. Cartas que los estudiantes podían conseguir durante la actividad



Fuente: Elaboración propia

Instrumentos y procedimiento para el análisis de información

Para obtener los datos y proceder al análisis, se elaboró un cuestionario con 9 ítems y una guía de entrevistas semiestructurada con 8 preguntas respectivamente, el primer instrumento se aplicó 2 semanas antes de comenzar el trimestre, enfocándose en identificar los recursos tecnológicos de los estudiantes y sus perspectivas de la asignatura de matemáticas, con la finalidad de que la información recopilada permitiera diseñar la gamificación enfocada a su contexto.

Por otra parte, la segunda guía fue realizada a la muestra seleccionada al finalizar el trimestre, se realizó con el objetivo de categorizar su opinión general de la asignatura de matemáticas, las emociones que se generaron en los estudiantes al cursar una asignatura gamificada y los aprendizajes obtenidos durante la realización de la actividad.

Los datos obtenidos fueron tratados bajo la categorización abierta (Izcara-Palacios, 2020), en la que se consideraron dos aspectos importantes: los efectos de la gamificación en la motivación hacia el aprendizaje de las matemáticas y en las perspectivas sobre la asignatura. Para la primera categoría, se obtuvieron las subcategorías asociadas a las actitudes y emociones de trabajar una asignatura en la modalidad a distancia haciendo uso de la gamificación, mientras que en la segunda categoría se establecieron las subcategorías de opiniones y perspectivas sobre las matemáticas antes y después de aplicar la gamificación.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos obtenidos del análisis del discurso de las respuestas dadas de los estudiantes en el primer y segundo cuestionario aplicado. En un primer punto, se describe la información relacionada con las actitudes, sentimientos y emociones adquiridas al trabajar la asignatura de matemáticas con gamificación al igual que se enlistan las perspectivas que tenían sobre las matemáticas antes y después de aplicar la estrategia.

Actitudes generadas en la implementación de la estrategia

Durante la aplicación de la estrategia, la docente planificó y diseñó actividades de aprendizajes relacionados con los elementos del juego como los puntos, insignias, recompensas y narrativa, lo que generó en los estudiantes interés y diversión por aprender matemáticas, esto se reflejó en la mayoría de comentarios emitidos por los estudiantes en las guías de entrevistas aplicadas al finalizar la actividad, estos resultados son similares a los de Encalada (2021) quien menciona que el uso de puntos, niveles y recompensas en la gamificación ayudan en gran medida a la motivación de los estudiantes, así como la disminución del estrés presente en ellos producto del miedo a afrontar las clases que les parecen aburridas o difíciles y de diversos factores como socioculturales y económicos.

De igual manera, los comentarios reflejaban la satisfacción con sus logros de aprendizaje durante el trimestre, puesto que durante la actividad desarrollaron una mejoría en su responsabilidad, esfuerzo y organización, como lo describen los siguientes comentarios:

Aprendí que entregar la tarea en la hora acordada, limpieza en mi tarea, y a realizar los procedimientos correctamente. (Nelsy, en entrevista realizada el 28 de abril del 2020).

Que siendo responsable obtiene premio o recompensa y es divertido esforzarte por conseguirlo (Pablo, en entrevista realizada el 29 de abril del 2020).

A que vale la pena esforzarse con mis tareas para obtener un premio y a obligarme a hacerlo lo mejor (Liliana, en entrevista realizada el 29 de abril del 2020).

Estos comentarios son resultados significativos, ya que, tal como Antonaci et al. (2019) destacan que los principales efectos de la gamificación en los estudiantes de ambientes virtuales son la motivación, la actitud hacia la gamificación, colaboración y conciencia social, estos efectos se vieron reflejados en los comentarios de los estudiantes, como en el siguiente:

Es importante hacer las tareas y la actividad me ayudó a comprender las matemáticas sobre lo útil que es en mi vida diaria mientras me divertía (Luis, entrevista realizada el 28 de abril del 2020).

De igual manera, se notó un cambio significativo en la participación de las clases a distancias y en las actividades de aprendizaje, pues el alumnado comentó lo siguiente:

Aprendí a qué sí realizaba ejercicios me daban recompensas (Luis, entrevista realizada el 1 de mayo del 2020).

Que es importante realizar las tareas (Jessica, entrevista realizada el 29 de abril de 2020).

Que siempre tengo que cumplir mis tareas (Gerardo, entrevista realizada el 1 de mayo del 2020).

Que está súper bien porque para obtener una poción tienes que entregar tarea y eso te motiva a serlo (Marcelo, entrevista realizada el 28 de abril del 2020).

Que es muy práctico y muy eficiente por qué nos obliga a esforzarnos a entregar tareas y participar en las video llamadas para ganar recompensa (Jorge, entrevista realizada el 29 de abril del 2020).

La incorporación de la gamificación en la modalidad a distancia puede influir en el comportamiento, incrementando el compromiso, la curiosidad, motivación y participación de los estudiantes en las actividades (Delgado y Chicaiza, 2022), igualmente Cimas (2022) menciona que la gamificación genera mayor valor intrínseco a las tareas pues los alumnos la perciben como actividades placenteras que generan compromiso por su aprendizaje; es posible que el estudiante ni siquiera se dé cuenta de que está jugando y aprendiendo.

Los alumnos demostraron ser responsables con la actividad, pues al ir dibujando sus pociones en el control de tareas, ninguno de estos realizó algún tipo de trampa, respetaron las reglas del juego, se divirtieron y mantuvieron un orden en la actividad (Figura 4).

Figura 4. Control de tareas llenado adecuadamente



Fuente: Elaboración propia

Con estos resultados, se manifiesta que los alumnos aprendieron a ser responsables y que, si se esfuerzan, tendrán una recompensa más allá de la parte motivadora de la actividad, también sobre que en la vida social y académica es importante esforzarse para conseguir los objetivos; lo que permite detectar que tuvieron un aprendizaje significativo, ya que se percataron de que es importante aprender matemáticas debido a su utilidad en su vida cotidiana.

Este último punto se vio reflejado, en las respuestas que los estudiantes dieron cuando se les pidió una opinión sobre la actividad implementada:

Me parece súper bien porque para obtener una poción tienes que entregar tarea y eso te motiva a serlo (Eduardo, en entrevista el 28 de abril de 2020)

Es una buena estrategia por hace que nos esforcemos para conseguir las pócimas (Manuel, en entrevista el 29 de abril de 2020).

Que es muy práctico y muy eficiente por qué nos obliga a esforcarnos para ganar recompensa (Osvaldo, en entrevista el 1 de mayo de 2020).

Esta relación de gamificación y motivación es importante, pues Fernández y colaboradores (2018) consideran que la gamificación permite que el alumnado pase de ser receptor de conocimientos a trabajar de manera activa y comprometida en la adquisición de los estos. De esta manera, los alumnos en un contexto con gamificación ostentan un aprendizaje lúdico y satisfactorio, disminuyen los conflictos entre el alumnado y adquieren un mayor sentido de responsabilidad dentro del grupo, así como un sentido de pertenencia al mismo.

Emociones que surgieron en la implementación de la estrategia

El uso del control de tareas y la obtención de cartas como recompensa por la entrega de sus actividades de aprendizaje generó emociones positivas en gran parte de los estudiantes, tales como la felicidad y alegría, cualidades que inciden satisfactoriamente con su aprendizaje, sin embargo, la mayoría de estudiantes mencionaron sentirse tristes, frustrados o enojados cuando no conseguían las paciones para completar su control de tareas.

Estos resultados se relacionan con la investigación realizada por Corrales (2020) quien justifica que la gamificación genera sentimientos como la alegría o el entusiasmo, también se abrevia aburrimiento y en ocasiones, nerviosismo o agobio. Si bien, las emociones negativas son reconocibles por los propios estudiantes y el profesor durante la implementación de la estrategia, estas repercuten positivamente en el aprendizaje de los contenidos, no obstante, es importante tener en cuenta cuando la estrategia lleve a una situación de estrés o frustración a los alumnos y tratar de reducir en la medida de lo posible estas emociones negativas.

Aunque los estudiantes presentaron sentimientos negativos hacia la actividad, este no afectó a su progreso y participación en la actividad, ya que estos demostraron la necesidad de una mejoría en su responsabilidad y esfuerzo para obtener los puntos necesarios en sus actividades de aprendizaje para obtener las cartas; eran conscientes de sus fallos y se esforzaban por mejorar.

Un comentario que resaltaba esto último fue el de Miguel:

Me sentía triste por no completar la actividad, pero con ganas de hacer otra tarea para recuperarme (Entrevista realizada el 1 de mayo de 2020).

Otro comentario similar era el de Aura:

Me sentía triste y con ganas de hacer otra tarea para recuperar la pócima (Entrevista realizada el 28 de abril de 2020)

Y Gabriel mencionó que:

Pues me desanimaba, pero sé que es por qué no cumplí con lo que se pidió (Entrevista realizada el 29 de abril de 2020).

Los comentarios anteriores tienen un gran valor en la implementación de la actividad puesto que, Arando y Caldera (2018) relacionan la implementación de la gamificación con el desarrollo de habilidades socioemocionales como el manejo de emociones, la asertividad, cooperación, el manejo del estrés, optimismo, solución de problemas y la autorrealización que se da por la libertad de elegir, acertar o fallar en las actividades con elementos del juego como las metas, estatus del juego, reglas, niveles de progreso, narrativa, competencia, cooperación, recompensas y factor sorpresa.

Opinión hacia las matemáticas antes y después de aplicar la gamificación

Es importante destacar que, antes de aplicar la estrategia, se les preguntó a los alumnos su opinión hacia las matemáticas a través de un cuestionario con ocho ítems en los que la mayoría de los estudiantes realizaron comentarios negativos hacia la asignatura; destacaron describir a las matemáticas como una asignatura aburrida, difícil y frustrante.

Para Pepe las matemáticas no son su materia favorita ya que es frustrante. Así lo describe él:

Las Matemáticas no es mi materia favorita, pues, aunque hay algunos ejercicios que, si me gustan, cuando nos asignan ejercicios que no comprendo del todo me frustró y decido no entregar la actividad porque me da pena preguntar por ayuda del profesor (Entrevista realizada el 1 de mayo de 2020).

Ángeles describe a las matemáticas de la siguiente manera:

Son buenas, aunque a veces son difíciles, cuando son más de una respuesta lo que hace no pueda realizar las actividades (Entrevista realizada el 1 de mayo de 2020).

Para María las matemáticas son:

Aburridas pues hay cosas que no entiendo y no lo puedo hacer (Entrevista realizada el 29 de abril de 2020).

Considerando los comentarios anteriores, se observó que la mayoría de los estudiantes presentaron perspectivas y creencias negativas hacia la asignatura, como menciona Gamboa-Araya (2016):

La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas se asocia, comúnmente, con bajos resultados, fracasos académicos, obstáculos cognitivos y una serie de calificativos que han creado un ambiente negativo en torno a ella. Esta se ha caracterizado en ser una actividad que consiste en la explicación de conceptos, definiciones, teoremas y aplicaciones en donde se aprende haciendo ejercicios, bien sea de manera individual o en grupo, donde uno de los objetivos es impartir conocimientos y desarrollar habilidades para resolver problemas matemáticos (p.69).

Este último punto nos permite entender que es necesario que el docente conozca las actitudes y creencias hacia las matemáticas de sus estudiantes, con el objetivo de incorporar estrategias didácticas adecuadas en sus planes de estudios que influyan positivamente en la formación de actitudes y creencias de sus estudiantes y, por ende, en su desempeño en la materia (Gamboa-Araya, 2016).

Por consiguiente, el implementar la gamificación para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, permite cambiar estas perspectivas negativas,

pues los resultados de la guía de entrevista en relación a la opinión de la asignatura presentaron un cambio significativo, pasando de tener en su mayoría comentarios negativos a tener varios comentarios positivos, puesto que los alumnos describieron las matemáticas como un ambiente de aprendizaje útil, divertido, retador y motivador. Ejemplo de ello:

Una asignatura dinámica, que te motiva saber que si haces algo bien recibirás una recompensa y cuando la obtienes sabes que lo hiciste bien (Samuel, en entrevista el 27 de abril de 2020).

Una asignatura buena que nos sirven para aprender y más cuando tenemos la oportunidad de mejorar nuestra calificación y conseguir pociones (Carlos, en entrevista el 1 de mayo de 2020).

El resultado de implementar gamificación no solo cambia la perspectiva de los estudiantes sobre la asignatura, sino que también ayuda en gran medida a la perseverancia y motivación de los estudiantes, así como permite la diversificación de las estrategias didácticas del profesor de acuerdo con el contexto social, cultural o familiar del estudiante. En matemáticas, la gamificación presenta elementos que les permiten avanzar de nivel, cumplir las metas y alcanzar las mejores calificaciones, lo que los motiva a seguir siempre buscando mejorar sus capacidades para comprender cada tema de la materia (Encalada, 2021).

CONCLUSIONES

Para concluir este estudio, se reconoce que la gamificación es una estrategia didáctica que causa efectos positivos en el estudiante y en la percepción de la asignatura de matemáticas. La gamificación demostró ser una estrategia que permite la innovación de la enseñanza de las matemáticas a distancia, pues genera un ambiente de aprendizaje significativo y divertido para los estudiantes en el cual todos participan activamente en las actividades siendo responsables y respetuosos con las normas del juego. También se fomenta la competencia sana y productiva, la perseverancia y la motivación por alcanzar los objetivos.

Entre los elementos del juego que se utilizaron en la implementación de esta actividad, el sistema de recompensas resultó ser el de mayor utilidad para el fomento de la motivación en los estudiantes, pues estos reconocieron estar satisfechos con este sistema, ya que les generaba una sensación de logro y constancia realizar correctamente sus actividades de aprendizaje y conseguir todas las cartas para dibujar todos los elementos solicitados y así obtener la recompensa de su preferencia.

De igual manera, el desarrollo de la estrategia con los elementos de dibujar y llenar su control de tareas, fomentó en ellos su creatividad y responsabilidad,

presentando controles de tareas presentables y atractivos visualmente (figura 4), además de que respetaron las normas del juego dibujando correctamente en los recuadros vacíos y esforzándose por conseguir todas las pociones y no dejar ni un solo recuadro vacío, generando la entrega en tiempo y forma de todas sus actividades de aprendizaje y participando en las sesiones en línea.

Por otra parte, aplicar la gamificación permitió evaluar los efectos de la estrategia en relación a la perspectiva de los estudiantes sobre las matemáticas, pues de ser descrita como una asignatura aburrida y difícil, al finalizar la actividad se concibió como una asignatura útil, divertida e interesante en la cual los estudiantes estaban pendientes y entusiasmados de aprender los temas y realizar correctamente las actividades, así como por generar una estrategia que les permitiría administrar adecuadamente sus pociones y obtener una recompensa antes que otra, una característica común en jugadores de juegos de mesa con mecánica *Roll and Write*.

Por último, es importante resaltar que si bien, para diseñar gamificación es necesario el uso tecnologías, su uso meticuloso no es impedimento para generar diversión, motivación y un aprendizaje significativo, pues este estudio solo necesitó de un medio de comunicación para enviar las tareas, una hoja impresa y de la misma creatividad de los estudiantes. Esto abre a la reflexión de generar más investigaciones que estudien el efecto de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas, así como en el diseño e implementación de la gamificación con otros elementos que no sean totalmente tecnológicos.

REFERENCIAS:

- Astudillo-Villalba, F., Terán-Batista, X. y De Oleo-Comas, A. (2021). Estudio descriptivo de la motivación del estudiante en cursos de matemáticas a nivel de educación superior. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 6(3), 60-85. <https://doi.org/10.25214/27114406.1112>
- Arando, M. y Caldera, J. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. En Ornelas, M. (Dir.). *Revista Educarnos*, 8(31), 41-66. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/11/educarnos31-1.pdf>
- Antonaci, A., Klemke, R. y Specht, M. (2019). The Effects of Gamification in Online Learning Environments: A Systematic Literature Review. *Informatics*, 6(32). <https://doi.org/10.3390/informatics6030032>
- Becerra-Quíñonez, W., Valencia-Ortiz, N. y Valdez, M. (2018). Enseñanza y Aprendizaje de las matemáticas. *Polo del conocimiento*, 3(1), 162-171. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i1.418>

- Benítez, O. y Granda, S. (2022). Gamificación. La gamificación en la matemática como herramienta potenciadora en el trabajo docente. *MENTOR Revista De investigación Educativa y Deportiva*, 1(1), 66–81. <https://doi.org/10.56200/mried.v1i1.2124>
- Camarillo, G. C. (2011). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y Ciencia*, 1(15), 77–82. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/111>
- Casas, N., Ballesteros, D. y Etxeandia, E. (2018). Math Mystery Box: Gamificando el aprendizaje de las matemáticas. *Pensamiento Matemático*, 7(2), 101–108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6636698>
- Cardoso, E. (2019). Las actitudes hacia las matemáticas de estudiantes de formación inicial de profesorado en México. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 87–103. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-83>
- Cimas, J. (2022). Utilidad de las estrategias de gamificación para la enseñanza de matemáticas: Percepciones del profesorado de Educación Secundaria de Andalucía. *Épsilon: Revista de Educación Matemática*, 110, 25–34. Obtenido de <https://bit.ly/3LfnGNb>
- Chou, Y. (2019). *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. (3.^a ed.). Packt Publishing Ltd.
- Coello, L. J. y Gavilanes, B. E. (2019). La gamificación del proceso de enseñanza aprendizaje significativo. Trabajo especial de grado de la Universidad de Guayaquil para optar al título de Licenciado en Ciencias de la Educación mención Sistemas Multimedia, Ecuador. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/40728>
- Delgado, J. y Chicaiza, C. (2022). Gamificación y herramientas tecnológicas en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 6(6), 1–16. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2903
- Díaz-Delgado, N. (2018). Gamificar y transformar la escuela. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 61–73. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.12457>
- Elles, L. y Gutiérrez, D. (2021). Fortalecimiento de las matemáticas usando la gamificación como estrategias de enseñanza – aprendizaje a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación básica secundaria. *Interacción: Revista digital de AIPO*, 2(1), 7–16. <http://revista.aipo.es/index.php/INTERACCION/article/view/30/42>
- Encalada, I. (2021). Aprendizaje en las matemáticas. La gamificación como nueva herramienta pedagógica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 311–326. Epub 30 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.172>
- Fernández, J., Prieto, E., Alcaraz-Rodríguez, V., Sánchez-Oliver, A. J., y Grimaldi, M. (2018). Aprendizajes significativos mediante la Gamificación a partir del Juego de Rol: “Las Aldeas de la Historia”. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 69–78. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v11i21.1919>

- Gamboa-Araya, R. (2016). ¿Es necesario profundizar en la relación entre docente de matemáticas y la formación de las actitudes y creencias hacia la disciplina? *Uniciencia*, 30(1), 57-84. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.30-1.4>
- González, O., Ramos, E. y Vásquez, P. (2021). Implicaciones de la gamificación en educación matemática, un estudio exploratorio. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 68(21), 17-22. <https://doi.org/10.6018/red.485331>
- Holguín, F., Holguín E. y García, N. (2020). Gamificación de la enseñanza de la matemáticas: una revisión sistemática. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(1), 62-75. DOI: www.doi.org/10.36390/telos221.05
- Izcara-Palacios, S. (2020). Manual de investigación Cualitativa. México.
- Kalogiannakis, M., Papadakis, S. y Zourmpakis, A. (2021). Gamification in Science Education. A Systematic Review of the Literature. *Education Sciences*, 11(1), 22. <https://doi.org/10.3390/educsci11010022>
- Lara, F. (2021). Gamificación. “Geometric Island”. *InnovaMath*, 4. <https://doi.org/10.5944/pim.4.2021.33627>
- León-Mantero, C., Pedrosa-Jesus, C., Maz-Machado, A., y Casas-Rosal, J. (2019). Medición de las actitudes hacia las matemáticas en maestros de Educación infantil en formación. *Revista Espacios*, 40(23). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n23/19402314.html>
- Linares, V. (2020). Efectos del uso de geometría dinámica sobre el aprendizaje y la actitud hacia las matemáticas. *RIEE | Revista Internacional de Estudios En Educación*, 20(2), 78-93. <https://doi.org/10.37354/riee.2020.203>
- Martínez-Sierra, G., Arellano-García, Y. y Hernández, A. (2020). La invención de problemas para promover el cambio de actitud hacia las matemáticas: Un estudio exploratorio con estudiantes de bachillerato. *Números: Revista de didáctica de las matemáticas*, 105, 103-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643024>
- Meza-Cascante, L., Agüero-Calvo, E., Suárez-Valdés-Ayala, Z., Calderón-Ferrey, M., Sancho-Martínez, P. y Monje-Parrilla, J. (2019). Actitud hacia la matemática: percepción de la actitud de padres. *Revista Comunicación*, 28(1), 4-15. <https://doi.org/10.18845/rc.v28i1-2019.4437>
- Otzen, T., Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal Morphol*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Osuna, C. y Díaz, K. (2019). El logro de los aprendizajes en matemáticas en PISA, ENLACE y PLANEA en adolescentes mexicanos. Un análisis retrospectivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(28), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4617>
- Plaza, J., Uriguen, P. y Bejarano, H. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista Arje*, 11(21), 352-357. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21/art24.pdf>

- Ramírez, M. y Olmos, H. (2020). Funciones cognitivas y motivación en el aprendizaje de las matemáticas. *Naturaleza y Tecnología*, (2), 51-63. <http://www.naturalezaytecnologia.com/index.php/nyt/article/view/383/289>
- Santiago-Lopez, C. y Farfán-Pimentel, J. (2023). Aprendizaje autónomo y actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de contabilidad y finanzas de la Universidad de San Martín de Porres. *ReHuSo*, 8(1), 65-79. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i1.5256>
- Subinas, A. y Berciano, A. (2019). La motivación en el aula de matemáticas: ejemplo de yincana 5º de educación primaria. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 101, 45-58. <http://funes.uniandes.edu.co/14807/>
- Ricoy, M-C y Couto, M. J. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 69-79. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650>
- Ursini, S. y Sánchez, G. (2019). *Actitudes hacia las matemáticas*. Universidad Autónoma de México. Recuperado de: <https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/ActitudesHaciaLasMatematicas.pdf>
- Zumaeta, S., Fuster, D. y Ocaña Y. (2018). El afecto pedagógico en la didáctica de la matemática - Región Amazonas desde la mirada fenomenológica. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 409-462. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.200>

Comparación de la implementación en política pública de atención a la infancia en México, Guatemala y Colombia

Comparison of the implementation of public policy for childcare in Mexico, Guatemala, and Colombia

AMELIA CASTILLO-MORÁN¹, DIANI PRISCILA CABRERA-FLORES², JULIO ERICK MEDINA-LÓPEZ³

¹Universidad Autónoma de Tamaulipas, México (amoran@docentes.uat.edu.mx), ²Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala (dpcabrera79@gmail.com), ³Universidad Autónoma de Tamaulipas, México (jemedina@docentes.uat.edu.mx)

Recibido: 16 de enero de 2022 | Aceptado: 12 de mayo de 2023 | Publicado: 30 de julio de 2023

Cómo citar este artículo:

Castillo-Morán, A., Cabrera-Flores, D. P. y Medina-López, J. E. (2023). Comparación de la implementación en política pública de atención a la infancia en México, Guatemala y Colombia. *Educación y Ciencia*, 12(59), 98-114.

Resumen:

La investigación tuvo como objetivo analizar de forma comparativa los aspectos de implementación en las políticas públicas de atención a la infancia, tensionar elementos de implementación y determinar avances y/o retrocesos en cada país. La metodología aplicada muestra un enfoque cualitativo desde el paradigma metodológico interpretativo. Se realizaron entrevistas en profundidad a 45 agentes educativos con el empleo de un modelo de análisis inductivo. Como hallazgos significativos se encontró que, aunque los tres países analizados tienen políticas públicas dedicadas a la infancia, los avances difieren según el enfoque que cada país adopta sobre la infancia. México ha iniciado recientemente un camino legislativo para la atención escolarizada de la infancia, poniendo el Proyecto dirigido a la Primera Infancia como estrategia de desarrollo en el centro de su acción. Guatemala, por su parte, tiene más trayectoria en legislación y políticas públicas en esta materia, aunque aún está en transición de un enfoque de protección infantil a uno de desarrollo infantil, tanto escolarizado como no escolarizado. Asimismo, Colombia cuenta con una larga trayectoria en políticas de atención a la infancia, al considerar al infante como sujeto de derechos y al promover la cooperación intersectorial para el desarrollo integral. Sin embargo, aún persisten falencias en la asignación presupuestaria y la visión compensatoria de servicios. Existen también desafíos en cuanto a la calidad de la implementación de las políticas y se deben afrontar retos significativos desde diversos sectores.

Abstract:

The objective of the research is to analyze comparatively the aspects of implementation of public policies for childcare, to stress elements of implementation and to determine progress and/or setbacks in each country. The methodology applied shows a qualitative approach from the interpretative methodological paradigm. In-depth interviews were conducted with 45 educational agents using an inductive analysis model. As significant findings, it was found that, although the three countries analyzed have public policies dedicated to children, progress differs according to the approach each country adopts on childhood. Mexico has recently initiated a legislative path for school-based childcare, placing the Early Childhood Project as a development strategy at the center of its action. Guatemala has more experience in legislation and public policies in this area, although it is still in transition from a child protection approach to one of child development, both in and out of school. Colombia, for its part, has a long history of childcare policies, considering the child as a subject of rights and promoting intersectoral cooperation for holistic development. However, there are still shortcomings in budget allocation and the compensatory vision of services. There are also challenges in terms of the quality of policy implementation and significant challenges must be faced from various sectors.

Palabras clave:

Políticas públicas
Primera infancia
Calidad en la educación
Desarrollo infantil

Keywords:

Politics
Early childhood
Quality in education
Child development

INTRODUCCIÓN

En el siglo XX hubo varios avances en cuanto al enfoque de los derechos humanos. Sin embargo, no fue hasta los años 80 cuando la infancia adquirió un valor social significativo y se comenzaron a legislar políticas en su favor en algunos países de Latinoamérica, aunque con un enfoque proteccionista. En México, algunos esfuerzos se iniciaron en el ámbito de “reconocer, normar y hacer respetar los derechos de la infancia”, establecidos en la Constitución de 1917 (Sotomayor, 2000). No obstante, este primer intento estuvo lejos de convertirse en un marco legal para garantizar el cumplimiento de los derechos, sino que más bien se enfocó en la obligación de los padres de atender a los menores de edad (González, 2017).

Respecto a lo anterior, se considera que después de la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, se logró un mayor reconocimiento jurídico de la niñez, con definiciones y categorizaciones más sólidas, situación que no fue exclusiva de México, sino que se aplica también en el contexto latinoamericano, aunque estos avances en la categoría jurídica de los derechos del niño aún presentan diferencias entre los distintos países de la región.

De acuerdo con González (2017), en el caso de México, no fue hasta la reforma del Artículo 4 de la Constitución Mexicana en 1980 que se estableció normativamente la obligación de los tutores, padres o madres de familia de salvaguardar los derechos de los niños y las niñas para satisfacer sus principales necesidades tanto físicas como mentales.

Por otra parte, en el caso de Guatemala, se registró el Decreto 78-79 del Congreso de 1979, que definió la normativa para el tratamiento y protección de los menores como responsabilidad del Estado, el cual también es responsable de proveer a los padres y responsables todo lo necesario para cumplir con su función. Si bien este decreto incluye todos los derechos reconocidos por la ONU en 1959, inicialmente se enfoca en la obligación familiar, al establecer un enfoque de protección al menor (Código del Menor, 1979, p. 2). Cabe mencionar que, en Guatemala, en 2003 se promulgó la Ley a favor de la Protección General de la Niñez y Adolescencia, que reconoce a la niñez como sujeto de derechos y se compromete con mayor claridad a que estos sean respetados y reconocidos como sujetos con capacidad de obligaciones, derechos y responsabilidades, dependiendo de sus funciones y edades (Decreto N° 27 - Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (PINA), 2003) (Guatemala, 2012).

En este mismo sentido, en Colombia se reconoció jurídicamente a los niños en la Constitución del gobierno (1966-1970), a través de la Ley de Patria Potestad, principalmente conocida como la Ley 75 de 1968. Sin embargo, no fue hasta 2006

que se presentó y aprobó la Ley de Infancia en Colombia (Jiménez-Becerra, 2008, p. 161).

La entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990 marcó un hito en la forma en la que los Estados definen a la niñez, al favorecer la transición de legislaciones meramente proteccionistas, sin un enfoque de derechos y definidas con términos como “menor” o “infante”, hacia el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos.

Al identificar las normativas particulares en los tres países, se evidencian diversas conceptualizaciones sobre el niño y, en su caso, la niña. Las legislaciones desarrolladas después de 1990, con la adopción de un enfoque de derechos y el reconocimiento de los derechos y obligaciones de todos los niños, establecen tres elementos sustanciales:

- 1) Los niños tienen una categoría etaria similar en los tres países.
- 2) Los padres (y madres) se convierten en garantes de derechos junto con el Estado, la comunidad y las instituciones.
- 3) Se incorpora el concepto de interés superior del niño.

DEFINICIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS COMO SUJETOS DE DERECHOS EN MÉXICO, GUATEMALA Y COLOMBIA

En México, se considera como niños y niñas a los menores de doce años, a los adolescentes y, de forma general, a aquellos que tienen menos de dieciocho años (Gobierno de México, 2014). Además, se reconoce a las niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos y es deber de la familia y la comunidad garantizar.

En Guatemala, la Ley de Protección Integral de Niñez y Adolescencia (2003) define al niño o niña como aquella persona desde su concepción hasta que cumple trece años, y se considera adolescente a aquel que se encuentra en el rango de trece a dieciocho años. En el marco legal de ese país, se establece que los niños son sujetos de derechos, de los cuales el Estado es garante, a través de diferentes mecanismos de acción para proteger y cumplir con las obligaciones de la familia, como los padres y tutores. Además, se reconoce el interés superior del niño como una garantía en todas las decisiones que involucren a la niñez y la adolescencia.

En Colombia, el Código de la Infancia y Adolescencia (2006) considera como sujetos de derechos a todas las personas menores de dieciocho años. Se define a niños y niñas como aquellos que se encuentran en edad de cero a doce años, y a adolescentes como aquellos que tienen entre 12 y 18 años.

Aunque hay ligeras variaciones en la forma en que se conceptualiza la infancia de acuerdo con el rango de edad, lo que es un hecho es que, en Latinoamérica, la Convención de los Derechos del Niño marca un cambio en el paradigma de la niñez, con el objetivo de proteger sus derechos. Estos derechos se contemplan como la herramienta principal para avanzar hacia su plena garantía dentro de las políticas públicas; estas políticas son consideradas como las herramientas más significativas para atender problemáticas y demandas de la sociedad. Estas también se entienden como las respuestas de los gobiernos ante las dificultades sociales y las carencias de los distintos grupos, o como el curso de acción o inacción de los gobiernos para abordar los problemas públicos (Kraft y Furlong, 2017).

En este contexto, el concepto de política pública permite comprender el alcance de las políticas que garantizan los derechos de los niños, así como identificar lo que se hace o no se hace por parte de los tomadores de decisiones. De igual manera, la política pública orienta las acciones de los países para traducir los esfuerzos en procesos y acciones específicas a través de la educación, la protección social, el desarrollo y un conjunto de indicadores que aseguran la calidad de vida de las personas.

En el caso del desarrollo infantil, cuando las políticas se abordan de manera multisectorial, han demostrado tener repercusiones positivas. Estas políticas son sugeridas, orientadas y determinadas por organismos internacionales que colocan a la niñez como un aspecto primordial para el avance de las sociedades. Es necesario invertir esfuerzos y recursos en la infancia, ya que, como menciona Heckman (2009), esta inversión es rentable, prioritaria y favorece el desarrollo. Además, complementa la inversión familiar y genera un retorno al aumentar la cantidad de ciudadanos capaces, productivos y valiosos que contribuyen al bienestar de la sociedad. Se estima que la inversión necesaria en la infancia para el año 2030 será de cincuenta centavos de dólar por niño en promedio, veinte centavos de dólar en los países de bajos ingresos y setenta centavos de dólar en los países de ingresos medio-altos (UNICEF, 2016).

Al respecto, es importante mencionar que las acciones emprendidas para la atención a la primera infancia no se han desarrollado de manera uniforme en los países de la región. Esto se debe a los diversos niveles de inequidad social, acceso a la educación, estimulación temprana y promoción de procesos educativos inclusivos y adaptados a contextos específicos y diversos.

En este ejercicio, se busca describir las normativas públicas relacionadas con la atención a la infancia en tres países que han implementado políticas en este ámbito. Sin embargo, aún enfrentan desafíos significativos debido a problemáticas generalizadas derivadas de desigualdades coloniales, económicas y sociales.

En relación con lo anterior, es relevante mencionar algunos indicadores que evidencian la necesidad de avanzar en el desarrollo de la infancia en los países mencionados, como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Indicadores sobre el desarrollo de la primera infancia en México, Guatemala y Colombia.

Indicador	Países		
	México	Guatemala	Colombia
Tasa de mortalidad infantil en menores de 5 años	14/1000	25/1000	14/1000
Porcentaje con bajo peso al nacer	8%	11%	10%
Pobreza infantil	3%	14%	7%
Porcentaje de menores en riesgo de bajo desarrollo	14%	51%	17%

Fuente: Elaboración propia con información de (UNICEF, 2022).

Aunque los tres países han realizado esfuerzos significativos en favor de los derechos de la niñez, es importante destacar que México ha implementado acciones muy recientes de carácter multisectorial. Por otro lado, Colombia ha realizado un trabajo legislativo en esta área durante treinta años, mientras que Guatemala ha trabajado en ello durante más de veinte años. Sin embargo, es importante señalar que Guatemala se encuentra en una posición inferior en términos de desarrollo humano en comparación con los otros dos países, especialmente en aspectos relacionados con la calidad de vida, equidad, acceso a la educación y protección social.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es analizar de forma comparada los elementos que constituyen la calidad en la infancia desde la política en cada país, desde los elementos de implementación en relación con avances, retrocesos y áreas de oportunidad en cada país.

En particular, los objetivos específicos son:

- Caracterizar la implementación de las políticas públicas de la atención a la primera infancia en cada país.
- Establecer semejanzas y diferencias en la implementación de las políticas públicas de Atención a la Primera Infancia en México, Guatemala y Colombia.

Antecedentes

De acuerdo con Cortázar et al. (2020), se ha observado un genuino interés por parte de los países de la región en impulsar el desarrollo de la primera infancia en los últimos 15 años. Esto ha implicado esfuerzos dirigidos a abordar las características y acuerdos necesarios para establecer una verdadera agenda de desarrollo en esta etapa. Estos esfuerzos se reflejan en una serie de acuerdos descritos en el Informe Regional de Progreso de Políticas de Primera Infancia 2020, que incluyen la intersectorialidad, el financiamiento, la calidad en los servicios de atención infantil y la medición del desarrollo infantil, así como la colaboración y las alianzas.

En relación con la intersectorialidad y el financiamiento, la mayoría de los países han desarrollado políticas, estrategias o planes nacionales para la primera infancia, aunque aún enfrentan desafíos para articular e integrar los servicios, así como para institucionalizar e invertir de manera específica en la primera infancia.

En cuanto a la calidad de los servicios de desarrollo infantil, ningún país cuenta con sistemas que garanticen la calidad en la atención a la primera infancia, pero se han realizado avances para establecer estándares mínimos de calidad en aspectos estructurales y procesuales.

En relación con la medición del desarrollo infantil, la mayoría de los países ha abordado esta cuestión con el objetivo de conocer el desarrollo de los niños y niñas en diferentes momentos, incluyendo estrategias de evaluación en los sistemas de salud y educación. Sin embargo, aún se requieren planes de evaluación y monitoreo efectivos de las políticas públicas.

En cuanto a la colaboración y las alianzas, aunque existe participación de la sociedad civil en temas relacionados con la infancia, aún no se han establecido mecanismos vinculantes y permanentes para la participación formal.

Si bien estos esfuerzos de seguimiento y monitoreo de las políticas de primera infancia representan un hito significativo y se sistematizan periódicamente, también revelan vacíos que pueden deberse a la persistente falta de coordinación en los esfuerzos.

En este contexto, es importante reafirmar que invertir y priorizar el desarrollo infantil temprano demuestra una comprensión real por parte de los países sobre la importancia de potenciar las oportunidades de desarrollo desde la primera infancia. Sin embargo, los altos índices de violencia, la pobreza y las inequidades que aún enfrentan los países de la región demuestran que, a pesar de los esfuerzos significativos en términos de desarrollo infantil, los resultados deseados aún no se han alcanzado. Esto puede estar relacionado con una falta de monitoreo adecuado

de los procesos implementados o la falta de acciones correctivas para mejorar los modelos existentes.

Además, lograr un desarrollo integral que beneficie a toda la región requiere de consensos regionales que aún no están claramente establecidos, aunque se reconoce que hay esfuerzos por parte de diversos actores, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), UNICEF y otros organismos internacionales.

Aunque el concepto de primera infancia varía en cada país según la estructura del sistema educativo, esto no implica diferencias en la importancia que diferentes organismos internacionales como UNESCO, la ONU, la UNICEF, el Banco Mundial y la OCDE, entre otros, han dado a la atención y educación de la primera infancia. Estos organismos han fomentado la importancia, pertinencia, difusión y promoción de la atención y educación para la primera infancia a través de acuerdos, tratados, estrategias y propuestas que han captado la atención de diversos gobiernos, los cuales han validado las diferentes recomendaciones de invertir en educación inicial ya que como mencionan Grantham-McGregor et al. (2007) las experiencias durante la primera infancia son fundamentales para determinar la arquitectura básica del cerebro y, por ende, el futuro de los individuos como ciudadanos. Durante los primeros años de vida se establecen las bases para el desarrollo de la salud mental y física, como se cita en Woodhead y Oates (2009). Por lo tanto, es necesario, que, a través del desarrollo de la política pública, se determinen acciones para mejorar la calidad del desarrollo infantil.

A pesar de las diversas regulaciones en materia de políticas públicas, por ejemplo, la expansión de la educación inicial para niños de 0 a 3 años, estas han sido lentas en muchos países, lo cual afecta principalmente a la población más vulnerable que vive en contextos de desigualdad y pobreza. En este sentido, Britto et al. (2011) mencionan que ampliar la asistencia a la educación inicial en sus diferentes modalidades no es útil si no se garantiza una educación de calidad, especialmente en lo que respecta a los espacios adecuados. Es por esta razón que es relevante plantear y crear las condiciones necesarias para asegurar que durante primera infancia se alcancen los objetivos deseados en el desarrollo, ya que esto resulta económicamente menos costoso que intentar solucionarlo en edades más avanzadas.

Por su parte, Fujimoto y Peralta (1998) y Aguilar et al. (2012), han revisado los procesos relacionados con las políticas públicas, prioridades, normativas y proyectos destinados a brindar una atención integral a la infancia en Latinoamérica desde una perspectiva categórica de la protección infantil, así como de sus componentes teóricos y programáticos para la planificación en los países y, desde su análisis, identifican que una de las problemáticas relacionadas con las políticas no tiene que ver con su ausencia, sino con su implementación. Esto se debe a que

las políticas son instrumentos con los que cuenta el Estado para responder a necesidades o problemas específicos y son el vínculo que lo une con la sociedad.

Aunado a lo anterior, en 2018, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y UNICEF establecieron vínculos con el propósito de desarrollar investigaciones y metodologías para apoyar a los gobiernos en la mejora de la atención a la primera infancia. Se encontraron evidencias que demuestran cómo la combinación de una buena nutrición, estimulación oportuna y cuidado afectuoso son factores clave para el desarrollo neuronal y físico, así como para garantizar un crecimiento de calidad (UNICEF, 2016).

Indiscutiblemente, el desafío desde el ámbito político radica en canalizar y desarrollar programas que aseguren el desarrollo infantil. No obstante, como se teoriza en la hegemonía cultural, la falta de vinculación entre la acción y la teoría es lo que caracteriza a las diferentes clases denominadas subalternas (Cortés, 2014), las cuales siguen siendo subordinadas hasta que haya avanzado el proceso de unificación entre esta acción y la teoría, entre la política y la filosofía.

En otras palabras, en las políticas públicas también se pueden reflejar efectos de la hegemonía cuando las estadísticas siguen proporcionando evidencia de que la población más vulnerada y empobrecida sigue siendo mayoritaria en la región, y la concentración de la pobreza está en sectores que carecen de protección social, especialmente la niñez y las mujeres.

En relación con lo anterior, Curcio (2021) resalta los esfuerzos conjuntos de los países latinoamericanos para definir un paquete de prestaciones básicas para el desarrollo integral de la primera infancia, los cuales consideran intervenciones en diferentes etapas: la primera, antes de la concepción hasta el nacimiento, incluyendo los controles neonatales; la segunda, que abarca los primeros 1000 días de vida, desde el nacimiento hasta los 3 años; y la última etapa, de los 3 a los 6 años.

En este sentido, el modelo de cuidados cariñosos y sensibles diseñado por el BID en alianza con la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) integra estos 3 componentes de manera más focalizada en cinco áreas de desarrollo que deberían ser consideradas dentro de las políticas públicas y que responden a una atención integral: salud, alimentación, seguridad y protección, aprendizaje en edad inicial y atención que responda a las necesidades de los niños.

METODOLOGÍA

El enfoque de investigación utilizado en este estudio es cualitativo, con un enfoque interpretativo. El objetivo principal es comprender la realidad tal como es observada, vivida, percibida y sentida por las personas involucradas en la problemática investigada. Se busca explorar las formas particulares de expresión y la conducta observable de los participantes (Taylor y Bogdan, 1987).

Se llevó a cabo un diseño de investigación comparativa para examinar la implementación de la política de infancia. Se seleccionaron participantes que tuvieran conocimiento y experiencia relevante en el tema. Para garantizar la accesibilidad de los informantes, se aplicó un criterio de selección que priorizó la disponibilidad de entrevistas. Además, se buscó una distribución regional representativa y se obtuvo la autorización institucional de los centros de atención para realizar el estudio. La ubicación de los participantes se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Ubicación de los sujetos del estudio

País	Estados y regiones de la muestra				
México	Noreste: Tamaulipas y Nuevo León (7)	Sureste: Veracruz y Yucatán (5)	Suroeste Tuxtla (3)	Noroeste: Durango: (6)	Centro San Luis Potosí, Querétaro y Ciudad de México (5)
Guatemala	Guatemala municipio, Departamento de Guatemala (10)	Mazatenango municipio, departamento de Retalhuleu (1)	Chiquimula Municipio, Departamento de Chiquimula (1)	Quetzaltenango municipio, departamento de Quetzaltenango (1)	
Colombia	Región Caribe departamento del Choco municipio de Acandí (4)	Pacífico en el occidente colombiano municipio de Istmina (2)			

Se llevaron a cabo un total de 45 entrevistas a profundidad en los países seleccionados: México, Guatemala y Colombia, dirigidas a agentes educativos y directivos relacionados con la infancia y Centros de Atención Infantil. El procedimiento utilizado para el análisis del corpus fue el análisis de contenido, mediante un enfoque inductivo. El análisis se realizó de la siguiente manera: en primer lugar, se llevó a cabo la familiarización con la información a través de la transcripción y el análisis de los datos. A continuación, se generaron códigos a partir de unidades hermenéuticas tras sistematizar los datos relevantes. Posteriormente, se procedió a la integración de las ideas, basándose en los propios datos proporcionados por los participantes. Por último, se definieron y nombraron las categorías correspondientes.

Es importante destacar que las herramientas utilizadas para orientar el análisis son las políticas representativas de cada uno de los países, las cuales se detallan a continuación:

- **México:** La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes 2014.
- **Guatemala:** Política Pública de desarrollo Integral de la primera infancia Guatemala. 2010-2020. Secretaría de Bienestar Social SBS Guatemala /Secretaría General de Planificación, Guatemala.
- **Colombia:** Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098-2006 y De Cero a Siempre: Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, Ley 1416-2008.

RESULTADOS

Caracterización de la implementación en las políticas de atención a la infancia en Latinoamérica

Los programas enfocados a los grupos vulnerables coinciden en evidenciar la hegemonía del poder para que unos cuantos organicen y diseñen el futuro de los programas nacionales, y que las políticas desde su diseño sean excluyentes y negadoras de la civilización mesoamericana, donde se intenta subordinar a la realidad de un país profundo que no tiene cabida y es vista como posibilidad de retraso y que dificulta una visión única (Bonfil, 2001).

“No estoy involucrado en dichas acciones, no sabía” (PIG5).

El caso específico de no reconocerse como parte creadora implicaría la *instrumentalización* de la atención para la infancia. Por otro lado, la limitante de conocer el proyecto completo implicaría desconocimiento de las acciones empleadas, como no tener la definición específica de lo que conceptualiza desde la profesión que ejerce, sobre la infancia o las edades que están inmersas, como se identifica a continuación:

La infancia tiene etapas diversas y es ahí donde cada país elige los niveles de atención y su organización, situación que como se observa, presenta diferencias en la identificación de los rasgos de atención que ya están haciendo de la niñez. Para Guatemala señalada en el código (PIG6) se visualiza una relación de edades mayores que en el caso de México, ya que como se muestra en los códigos (PIM15) y (PIM5), se mueve en un rango de 0 a 5 años la primera infancia y de 6 a 11 infancia, mientras que para Colombia la edad marcada es de 0 a 11 años (PIC3).

“Es la niñez comprendida de 3 a los 9 años” (PIG6).

“Etapa de la vida que abarca de los 0 a 3 años de edad” (PIM15).

“Es la etapa que constituye la primera infancia de 0 a 5 años e infancia de los 6 a 11 años. En la cual el infante comienza a desarrollarse en todos los ámbitos” (PIM 15).

“Son todos los niños comprendidos entre 0 a 11 años” (PIC 3).

Diferentes organismos internacionales como la UNESCO, la ONU, la UNICEF, el Banco Mundial, el BID, la OCDE, entre otros, han fomentado la difusión y promoción de la atención y educación para la primera infancia mediante acuerdos, tratados y propuestas que han llamado la atención de diversos gobiernos, sin embargo; la expansión del nivel de educación inicial que comprende de los 0 a los 3 años presenta un progreso tardío en los diferentes países del mundo, lo que afecta principalmente a la población más vulnerable, en contexto de desigualdad y pobreza.

Britto et al. (2011) Early Childhood Development (ecd, hacen referencia a que la evidencia internacional ha alertado que el aumento en la cobertura de la educación inicial no es suficiente ya que no se confirma la calidad del servicio. Las características dentro de la implementación de la política dirigidas a la infancia mostraron resultados similares en los 3 países, ya que implicaba priorizar aspectos en la formación de los agentes, lo económico y en la actualización, es decir la percepción que el agente educativo tenía de sí mismo, es un elemento que fue identificado en los filtrados de la información, como se evidencia a continuación en el código: **(PIC4)**, **(PIG8)** y **(PIM16)**:

“La formación de los agentes, los contextos vulnerables y las condiciones de desarrollo del país, así como la continuidad de los programas” (PIC4) .

“Que aprendan conocimientos, estrategias y aprendizajes necesarios para su desarrollo físico y motor” (PIG8) .

“La implementación de metodologías de enseñanza, aprendizaje de innovación, para los agentes” (PIM16) .

La formación de agentes educativos es un tema pendiente en las agendas públicas de las administraciones de los gobiernos en turno, especialmente en Guatemala y México. Esto se debe a que, en estos países, las profesiones dedicadas exclusivamente a la atención a la primera infancia son incipientes, lo que abre la oportunidad laboral a profesionales con perfiles diversos. Esta situación característica impide que los profesionales de la infancia cuenten con las herramientas necesarias para brindar una atención de calidad. Sin embargo, un área oportunidad que emerge constantemente es la actualización continua, ya que esta permite el desarrollo integral del individuo y potencia el aprendizaje adquirido en el entorno familiar (Hernández, 2021).

Por lo anteriormente expuesto y como resultado, se hace evidente una característica adicional que se relaciona con la necesidad de una metodología de aprendizaje específica que los agentes y directivos identifican como necesaria. Esto es lógico debido a que, al no contar con un conocimiento base en su formación especializada, constantemente necesitan experimentar y adquirir conocimientos en áreas relacionadas con el cuidado y la atención infantil, como la salud, la cultura, la planificación, entre otras. Estas áreas se pueden identificar a través de los códigos siguientes:

“recategorizar al docente y ampliar la educación básica hasta el nivel de inicial” (PIM10).

“Considero que la formación de los agentes educativos en áreas específicas de la primera infancia es muy importante ya que la educación inicial tiene sus particularidades” (PIG3).

“La implementación de metodologías de enseñanza, aprendizaje de innovación” (PIG1).

Específicamente en Colombia, existen diferencias debido a la diversidad que caracteriza la atención a la primera infancia. El Instituto Colombiano de Bienestar Infantil (ICBF) permite la vinculación de personal para el cuidado y desarrollo temprano de los niños y niñas colombianos, al tomar en cuenta aspectos como la condición étnica, el género y la discapacidad. En el ámbito de la educación inicial, se cuenta con personal de cuidado y especialistas universitarios que poseen licenciaturas en preescolar, pedagogía y educación infantiles. Además, se establecen convenios con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) para facilitar actualizaciones constantes en su formación.

Los resultados evidencian que Colombia ha avanzado significativamente en el tema de infancia y se encuentra a la vanguardia en términos de conocimiento y acciones implementadas como parte de su política nacional. En contraste, Guatemala y México también han logrado avances significativos, pero es necesario impulsar el diseño de políticas específicas y garantizar su implementación, seguimiento y evaluación de manera continua.

SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DERIVADOS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PRIMERA INFANCIA

A diferencia de México, en Guatemala se observaron diferencias, especialmente durante el último periodo, en cuanto a la implementación de la política. Se destaca un énfasis en la inversión y la cultura, aspectos fundamentales en la implementación de la política en Colombia.

Comparación de las políticas de primera infancia

Similitudes

En relación con las similitudes, se observa una mayor cercanía entre México y Guatemala en dos aspectos relevantes sobre la calidad: la difusión y la formación de agentes educativos. Ambos países presentan similitudes en cuanto a la tardanza en la implementación de políticas dirigidas a la primera infancia, lo cual se refleja en la importancia otorgada a la difusión de estas políticas. Por otro lado, ambos países muestran preocupación por la expansión del nivel de atención, mientras que, en Colombia, a pesar de su avance en este aspecto, se busca la continuidad y la ampliación de la difusión tanto a nivel nacional como internacional. Colombia ha realizado aportes significativos en áreas específicas como la lectura en etapas tempranas, el apego, la música y el juego, los cuales son referentes para otros países.

Otra similitud que comparten Guatemala y México es la debilidad en la implementación de metodologías, especialmente en la modalidad de atención educativa no escolarizada, como parte de la política pública. En el caso de Colombia, la debilidad se observa en los contextos rurales, especialmente en lo relacionado con la disponibilidad de Internet. Estas similitudes se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Similitudes de las políticas de la primera infancia.

México	Guatemala	Colombia
Limitantes en la difusión de la primera infancia	Poca difusión de la primera infancia por medios de promoción y el Consejo de Cohesión Socialización.	Amplia difusión a nivel nacional e internacional.
Perfiles educativos no específicos del agente educativo (Bachillerato técnico) para la atención a la primera infancia	Perfiles de educadoras, formadas durante el bachillerato en magisterio de educación parvularia y psicológicos	Los agentes educativos tienen un concepto amplio, y su vinculación es buena con la familia, educador, de salud y psicológico.
Fortalecer la modalidad escolarizada y no escolarizada para la expansión.	Debilidad de la necesidad de una metodología específica de primera infancia y la distribución de la política en el contexto cercano, así como prácticas forzadas de aprendizaje en atención a los niños y niñas.	Debilidad, la implementación en contextos rurales específicamente por las conectividades y bajos pagos a los agentes educativos

Fuente: Elaboración propia.

Diferencias

Referente a las discrepancias existentes, cada país prioriza diferentes áreas de atención a la infancia. Por ejemplo, se observan esfuerzos por fortalecer la formación de agentes educativos, el tema de salud, la ciencia y la cultura. Sin embargo, se identifican debilidades en las dos últimas áreas, según los resultados encontrados. Por otro lado, como fortalezas, se destaca el uso de tecnologías en la primera infancia como un pilar fundamental. Según los agentes educativos, estas tecnologías son una alternativa para llegar a las familias tanto dentro como fuera de las instituciones, y se considera importante contar con equipos como pantallas, audio y computadoras.

En el caso de Guatemala, se identifica como un elemento diferenciador respecto a los otros dos países su fortaleza en la vinculación con organismos internacionales. Esta vinculación permite fortalecer la atención y protección de la infancia en Guatemala.

En cuanto a Colombia, se destaca como fortaleza la distribución de la atención a niños y niñas en diversas modalidades, como la institucional, familiar, intercultural y comunitaria. Cada modalidad está dirigida a diferentes grupos y tiene en cuenta las características específicas de los contextos. Esta variedad de modalidades permite alcanzar a un mayor número de niños y niñas, cumpliendo así el objetivo de acercar la atención infantil a diferentes comunidades.

En la Tabla 4 se muestran las diferencias observadas respecto a las políticas de atención a la infancia.

Tabla 4. Diferencias en los avances en las políticas de atención a la infancia

México	Guatemala	Colombia
Debilidades en el ámbito de la salud, la ciencia y la cultura	Fortalezas, su relación con organismos internacionales que permita difundir la atención al área de estudio y su atención a la protección infantil.	Fortalezas que se identifican son las diversas modalidades que se tienen a diferencia de los otros 2 países.
Fortalezas de avance en el uso de las tecnologías, aunque con necesidades específicas de metodologías		Materiales de difusión, divulgación y lúdico sobre la primera infancia

Fuente: Elaboración propia.

A la luz de los resultados se observan, en los tres países, importantes avances y esfuerzos para la atención a la primera infancia, aunque en diferente grado, lo que determina las semejanzas y diferencias en la implementación de las políticas públicas desde cada legislación.

CONCLUSIONES

El diseño de las políticas públicas en relación con la infancia se ha basado en un enfoque de modernidad impulsado por la globalización, que ha priorizado los contextos determinados por el mercado y ha dejado de lado las culturas y la diversidad (Aguilar, 2012).

Samuelson (1954) señala una característica de los bienes públicos, que es su indivisibilidad, lo que significa que todas las personas pueden beneficiarse de ellos sin ser excluidas. Lo anterior contrasta con los bienes privados, los cuales se distinguen por ser exclusivos. Por lo tanto, es importante comprender el diseño de las políticas públicas que están influyendo en la infancia en los países analizados, para identificar las normativas específicas de cada país y reconocer que estas políticas se implementan bajo un enfoque de arriba hacia abajo (top-down). Para abordar esta problemática en el contexto de América Latina, especialmente al considerar la economía en desarrollo y su vínculo con el contexto cultural. Es necesario plantear nuevas perspectivas que integren aspectos positivos de diferentes enfoques y superen la dicotomía tradicional de las políticas públicas, avanzando hacia una perspectiva más inclusiva y participativa (Diez et al., 2013).

El estudio realizado se centra en un análisis comparativo desde la perspectiva de los actores involucrados, y se llega a las siguientes conclusiones:

- La educación inicial en los países de México, Guatemala y Colombia, en América Latina, muestra que el diseño de las políticas está exclusivamente en manos de los actores políticos y los organismos internacionales, sin involucrar a quienes implementan dichos diseños. Esto genera una complejidad en la aplicación práctica de estas políticas, y las múltiples diversidades culturales, especialmente con los grupos originarios, los cuales no se ven favorecidos en México y Guatemala. Por otro lado, se observan avances incipientes en Colombia en este ámbito, según las perspectivas de los agentes educativos, lo que crea una amplia diferencia entre lo que se difunde en la contextualización y las realidades específicas.
- Además, se concluye que no existe una similitud en la clasificación que cada país realiza en relación con la infancia, lo que indica la falta de consenso en cuanto al rango de edad abordado en los temas. Incluso se crean divisiones como la primera infancia y la segunda infancia, lo que genera confusión desde la perspectiva de los agentes educativos. En el aspecto de *implementación* existe coincidencia generalizada de la debilidad que existe en las modalidades educativas, especialmente aquellas no institucionalizadas o, como son conocidas en México y Guatemala; *no escolarizadas*. Lo anterior se debe a que la falta de una metodología específica deja un vacío que los agentes reclaman, como elemento de la formación continua.

Es importante señalar que, en cuanto a las similitudes, los tres países han logrado avances en relación con la infancia. Sin embargo, es necesario ampliar y fortalecer la visión sobre este tema, con el objetivo de consolidar la calidad en los procesos involucrados. Esto implica diseñar políticas contextualizadas, que tengan en cuenta la pertinencia cultural y que involucren a todos los actores relevantes. De esta manera, la implementación de las políticas se convertirá en parte de un ciclo de mejora continua, orientado al fortalecimiento de la infancia en América Latina, lo que a futuro generará importantes dividendos en el desarrollo de los países.

REFERENCIAS

- Aguilar Barreto, A. J., Ortiz Sanguino, W., Arévalo Portilla, J. F. y Carrillo Benítez, D. D. (2018). Política pública para la primera infancia: alcances desde su gestión educativa. *Espacios*, 39(52), 37. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p37.pdf>
- Aguilar, L. (2012). Introducción. En L. Aguilar (Ed.), *Política Pública* (pp. 17–60). Siglo XXI Editores. http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/estudios/i_pp_eap.pdf
- Britto, P. R., Yoshikawa, H. y Boller, K. (2011). Quality of Early Childhood Development Programs in Global Contexts: Rationale for Investment, Conceptual Framework and Implications for Equity. Social Policy Report. *Society for Research in Child Development*, 25(2), 3–26. www.srcd.org/spr.html
- Cortázar, A., Fiszbein, A. y Rivera, L. (2020). *Políticas de Primera Infancia en América Latina: Informe de progreso en la implementación de la agenda regional*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2020/11/Políticas-de-primera-infancia-en-América-Latina-Informe-regional-de-progreso-2.pdf>
- Cortés, E. (2014). La hegemónica cultural. *Filosofía, Artes y Letras*, 14(22), 13–28.
- Curcio, J. (2021). ¿Qué prestaciones universales básicas debemos asegurar a los niños? <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/prestaciones-universales-basicas/#:~:text=Prestaciones universales básicas por áreas&text=Salud y nutrición,Protección e inclusión social>.
- Decreto N ° 27 - *Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (PINA)*, Pub. L. No. 27 (2003). https://www.oas.org/dil/esp/ley_de_proteccion_integral_de_la_ninez_y_adolescencia_guatemala.pdf
- Fujimoto, G. y Peralta, V. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Organización de Estados Americanos, 1-158.
- Gobierno de México. (2014). *Ley Federal de Justicia para Adolescentes*.
- González, M. (2017). Niñas, niños y adolescentes: La evolución de su reconocimiento constitucional como personas. En UNAM (Ed.), *Cien ensayos para el Centenario* (pp. 185-195).

- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L. y Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 369(9555), 60-70. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60032-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4)
- Guatemala, G. de. (2012). Decreto N° 27 - *Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (PINA)*.
- Heckman, J. J. (2009). *La inversión en el desarrollo durante la primera infancia*. https://hekmanequation.org/www/assets/2017/01/F_080613_HeckmanSpanishOne_0.pdf
- Hernández-Belmonte, S. (2021). La formación continua de los profesores de educación básica (recomendaciones desde el ámbito internacional). *Educación y ciencia*, 10(56), 106-116.
- Kraft, M. y Furlong, S. (2017). *Public Policy: Politics, analysis, and alternatives*. SAGE Publications.
- Samuelson, P. A. (1954). The Pure Theory of Public Expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387-389. <https://doi.org/10.2307/1925895>
- Sotomayor, C. (2000). Los derechos de las niñas y los niños en México. *Revista de la Escuela Libre de Derecho de Puebla*, 3, 6. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/juridica-libre-puebla/article/download/597/543>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Paidós (ed.)). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- UNICEF. (2016). *Apoyando el desarrollo en la primera infancia: de la ciencia a la aplicación a gran escala*. <https://www.unicef.org/nicaragua/informes/apoyando-el-desarrollo-en-la-primera-infancia-de-la-ciencia-la-aplicación-gran-escala>
- UNICEF. (2022). *Country Profiles for Early Childhood Development*. <https://nurturing-care.org/resources/country-profiles/>
- Woodhead, M. y Oates, J. (2009). *Programas eficaces para la primera infancia*. En Dehvi.Com. http://www.dehvi.com/pdf/Programas_eficaces_para_la_primera_infancia.pdf

Motivaciones y limitaciones percibidas en la elección de carreras universitarias en STEM

Perceived motivations and limitations in the choice of university careers in STEM

VERÓNICA HERNÁNDEZ-MENA¹, DENEBO ELÍ MAGAÑA-MEDINA²

¹Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías - Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (vero_h114@hotmail.com), ²Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (deneb_72@yahoo.com)

Recibido: 30 de junio de 2022 | Aceptado: 21 de abril de 2023 | Publicado: 30 de julio de 2023

Cómo citar este artículo:

Hernández-Mena, V. y Magaña-Medina, D. E. (2023). Motivaciones y limitaciones percibidas en la elección de carreras universitarias en STEM. *Educación y Ciencia*, 12(59), 115-131.

Resumen:

La reciente emergencia sanitaria ha puesto al descubierto la importancia de la generación de profesionistas especializados en áreas que permitan hacer frente a las necesidades de desarrollo tecnológico y científico que la situación mundial requiere; sin embargo, las estadísticas muestran un descenso en el estudio de las disciplinas relacionadas con la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM). El objetivo de la presente investigación fue identificar factores que motivan y limitan a los estudiantes de bachillerato a elegir carreras universitarias en el área. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, en el cual se aplicaron entrevistas semi estructuradas a cinco estudiantes de quinto semestre de nivel medio superior, correspondientes al área física matemática, de una institución privada del sureste mexicano, quienes indicaron interés vocacional en STEM. Los resultados mostraron que factores como la familia, los maestros y las percepciones de autoeficacia y utilidad tienen una influencia positiva en la decisión de seguir sus estudios en el área; sin embargo, el entorno escolar requiere afianzar sus estrategias para acercar a los jóvenes a las disciplinas STEM y, a nivel global, se deben buscar estrategias que permitan mejorar la percepción de prestigio y nivel salarial, principalmente en las áreas científicas, pues esto desmotiva a los jóvenes y propicia la fuga de talentos.

Abstract:

The recent health emergency has revealed the importance of generating specialized professionals in areas that allow us to face the needs of technological and scientific development that the world situation requires. However, statistics show a decrease in the study of STEM-related disciplines, known by its acronym in English and which refer to those that encompass Science, Technology, Engineering and Mathematics. The objective of this research was to identify and analyze the factors that motivate and those that limit high school students to choose university careers in the area. The study was developed from a qualitative approach, applying semi-structured interviews to five fifth-semester high school students, from the mathematical physics area, from a private institution in the southeast of Mexico, who indicated vocational interest in STEM. The results showed that factors such as family, teachers, perception of self-efficacy and usefulness have a positive influence on the decision to continue their studies in the area; however, the school environment needs to strengthen its strategies to bring young people closer to STEM disciplines and, at a global level, strategies must be sought that allow improving the perception of prestige and salary level, mainly in scientific areas, as this discourages young people and encourages the brain drain.

Palabras clave:

Educación STEM
Ciencia y tecnología
Ingeniería
Matemáticas

Keywords:

STEM Education
Science and technology
Engineering
Mathematics

INTRODUCCIÓN

La dinámica mundial actual ha evidenciado el impacto sanitario, político, ético, social y ambiental de los avances científicos y tecnológicos, así como la necesidad de que toda persona cuente con las herramientas necesarias para conocerlos, entenderlos y aprovecharlos en beneficio propio y de la sociedad. Es por ello que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) ha hecho hincapié en la defensa y la promoción del libre acceso al conocimiento promoviendo mayor participación de la sociedad en la actividad científica, a través de una mejor educación en ciencias.

En este sentido, la educación en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) (Bybee, 2010; English, 2016) ha tomado gran relevancia mundial como mecanismo para incidir en la generación de una ciudadanía más capacitada. La UNESCO (2021) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI, 2014) resaltan la necesidad de que la educación básica y la superior promuevan el interés por aumentar el número de estudiantes en profesiones STEM, pues estas han mostrado un rápido crecimiento y mayor influencia para impulsar la innovación y el desarrollo económico de los países.

Distintos países asiáticos, europeos y norteamericanos han desarrollado mecanismos para incentivar el estudio y desarrollo estas disciplinas diseñando políticas educativas para fomentar la educación STEM, el gusto por el área desde las infancias y la orientación de carrera (González y Kuenzi, 2012). Estos esfuerzos se ven reflejados en su desarrollo económico y la calidad de vida de su población; sin embargo, en el contexto mexicano no se pueden ignorar las disparidades en el acceso a una educación de calidad, dadas las diferencias socioeconómicas propias del país. Por ello, México está obligado a buscar estrategias que le permitan cumplir con los compromisos adquiridos en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de reducir la desigualdad, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; lograr la igualdad de género y promover el trabajo decente e impulsar el crecimiento económico sostenido, entre otras metas urgentes.

DISCIPLINAS STEM EN TABASCO

El tema toma relevancia si se considera que las disciplinas STEM constituyen los empleos del futuro, la fuerza motriz de la innovación y del bienestar social, principalmente en aquellas regiones con mayor disparidad socioeconómica, como es el caso de Tabasco, donde se observan los mayores niveles de desempleo y pobreza de la República Mexicana (Consejo Nacional de Población, 2019).

Al analizar los datos de ingreso universitario en STEM en el estado de Tabasco, es importante realizar un desglose por áreas, pues muestran dinámicas distintas, pero igualmente preocupantes. Por un lado, los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018) muestran en la parte más baja de ingreso a las carreras en ciencias exactas, naturales e informáticas, así como agronomía y veterinaria. El área de ciencias de la salud destaca que en el último sexenio, ha aumentado su demanda considerablemente (81%); sin embargo, este dato se debe tomar con reserva, ya que la elección se inclina más a disciplinas de tipo asistencial y con poca orientación al enfoque científico, con carreras como enfermería, nutrición, fisioterapia, entre otras. Con relación a las ingenierías, manufactura y construcción, la demanda es históricamente muy alta en el estado, sin embargo, el porcentaje de egreso en el último sexenio no representó ni siquiera el 50% del total de ingresos (ANUIES, 2018), lo que habla de un grave problema de deserción escolar y genera falta de oferta profesional capacitada en el mercado laboral.

La dinámica descrita resulta alarmante y evidencia la necesidad de generar discusiones que permitan entender y atacar el problema de fondo. En México, la discusión del tema aún es reciente y se requieren estudios que contextualicen la realidad nacional tomando en cuenta las condiciones políticas, económicas y socioculturales que enfrentan los jóvenes al momento de elegir la vocación.

ESTUDIOS PREVIOS

Las percepciones de los estudiantes en cuanto a su interés y disposición para el aprendizaje se relacionan con las motivaciones en el proceso de estudio y determinan sus expectativas académicas y sus actitudes frente a la implicación escolar, las limitaciones y dificultades que puedan presentarse (Granillo-Velasco et al., 2022; Moronta Tremols et al., 2020).

El interés vocacional se determina a partir de procesos cognitivos y emocionales, por lo que no existe un camino preferencial para la elección de disciplinas STEM como opción de carrera (Maltese et al., 2014); sin embargo, se sabe que existen factores internos y externos al individuo que son clave para que el interés se genere, pero sobre todo para que este se potencie o desaparezca (Avendaño et al., 2017).

Dentro de los estudios relacionados con el interés en STEM en el mundo, se ha reportado la influencia del medio familiar el cual, en conjunto con el profesorado, fungen como principales motivadores para los estudiantes (Mitchell, 2016; Vázquez y Manassero, 2015); sus consejos, guía y ejemplo inciden en la percepción de autoeficacia. En ese mismo sentido, las actitudes de los amigos y pares académicos constituyen

parte importante, al convertirse en modelos a seguir fungiendo como bolas de nieve hacia el interés o desinterés por ciertas actividades (Osborne et al., 2003).

El apoyo a la realización de actividades extracurriculares tanto en el hogar como en el entorno académico, ha demostrado ser un elemento detonante: aquellos individuos que han recibido un sólido apoyo para el acercamiento a actividades científicas y tecnológicas tienen mayor probabilidad de persistir en sus aspiraciones vocacionales STEM (Aschbacher et al., 2010; Hillman et al., 2016), a diferencia de aquellos que no han tenido dicho acercamiento.

Otros aspectos importantes que la literatura rescata son la importancia del nivel socioeconómico, el grado académico, el salario y la estabilidad laboral de la familia (Mitchell, 2016; Vázquez & Manassero, 2015). El contexto nacional y estatal resultan relevantes al considerar la disparidad de condiciones de acceso a una educación de calidad que permita el acercamiento del estudiantado a experiencias técnico científicas. Se observa que mientras en las zonas urbanas y en contextos privados se han desarrollado espacios apropiados para el estudio y desarrollo de las disciplinas STEM, es en las escuelas públicas y rurales donde generalmente se enfrentan a escasez de recursos que limitan la capacidad de ofrecer cursos o programas especializados (Burton et al., 2014). Sin embargo, estas dinámicas también varían entre regiones, observando una brecha de resultados entre aquellos estados con mayor calidad de vida.

Al ser un problema tan complejo y con distintas aristas, los gobiernos requieren de información útil para elaborar estrategias y direccionar la actividad del Estado hacia el logro de los objetivos propuestos, tomando en cuenta las necesidades específicas de la población y el contexto en el que se desenvuelven. Por ello, en este estudio se propuso un primer acercamiento con la problemática estatal con estudiantes enrolados en instituciones de contexto urbano y privado, lo que les permite el acceso a mayores oportunidades de acercamiento a STEM, para así conocer los factores que los motivan a continuar con sus aspiraciones vocacionales y descubrir aquellos elementos que consideran limitantes; de manera tal que se conviertan en guía para la generación de políticas educativas adecuadas para este contexto específico.

MÉTODO

La investigación pretende identificar aquellos factores personales y contextuales que influyen en la motivación para elegir carreras universitarias en STEM, así como aquellas barreras percibidas por los estudiantes. Se presenta un estudio de tipo exploratorio y de corte transversal, bajo un enfoque cualitativo que permite acercarse al entendimiento de las variables que intervienen en el fenómeno (Cortés e Iglesias, 2004).

Participantes

Mediante el método de muestreo en cadenas o por redes (bola de nieve) (Hernández et al., 2014), se invitó, con ayuda del profesorado, a cinco estudiantes (tres hombres y dos mujeres) matriculados en el 5to semestre de bachillerato del área físico matemático de una institución privada en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, cuyas edades oscilaron entre 16 y 17 años. Todos ellos refirieron interés vocacional en carreras STEM (ingeniería mecánica, ingeniería automotriz, ingeniería civil, astrofísica y matemáticas).

Instrumento

Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas. Se utilizó una guía con 8 preguntas iniciales para abordar información demográfica y de 13 preguntas detonadoras, con la finalidad de identificar las motivaciones y limitaciones percibidas relacionadas con los apoyos personales, actividades extracurriculares, expectativas de carrera e interés vocacional y así comprender aquellos aspectos que influenciaron positivamente la elección vocacional y aquellos que identificaron como limitantes para seguir su interés.

El cuestionario se diseñó tomando como base el instrumento publicado por Mitchell (2016), adaptando las preguntas al contexto local. Para asegurar la fiabilidad de este, se solicitó la revisión de expertos en estudios de educación STEM.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados de manera individual y presencial en horario extraescolar durante julio de 2019, con una duración aproximada de 30 minutos. Se aseguró la participación voluntaria mediante consentimiento informado, asegurando el anonimato de las respuestas. Las entrevistas fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis.

Análisis de datos

A partir de la revisión bibliográfica, se establecieron dos categorías predefinidas: factores externos, que engloban el entorno escolar y extraescolar, así como el apoyo familiar; y factores internos, que profundizan en la percepción de autoeficacia, prestigio, salario y utilidad.

Para el análisis de los datos se llevó a cabo la codificación de los productos obtenidos, realizando un análisis temático para identificar, organizar y analizar detalladamente patrones en la información obtenida para posteriormente inferir

resultados que permitan la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado (Braun y Clarke, 2006), mediante el proceso de codificación abierta durante el análisis de contenido con apoyo del software Atlas.ti, se identificaron nuevas categorías emergentes, orientación vocacional y la migración, que dieron mayor información del fenómeno (Tabla 1).

Tabla 1. Operacionalización de las variables

Unidad de análisis	Definición	Categorías	Definición operacional	Subcategoría
Motivaciones y limitaciones percibidas	Percepciones de los estudiantes en cuanto a su interés y disposición para el aprendizaje, sus expectativas académicas y de logro	Factores externos	Aquellos elementos que el individuo no puede controlar pero que tienen influencia directa en su desarrollo personal.	Apoyo familiar Entorno escolar Entorno extraescolar
		Factores internos	Aquellos elementos que conforman las creencias, inquietudes y sentimientos del individuo y que definen su postura y forma de actuar	Autoeficacia Prestigio Salario Utilidad Oportunidades laborales

Fuente: Elaboración propia

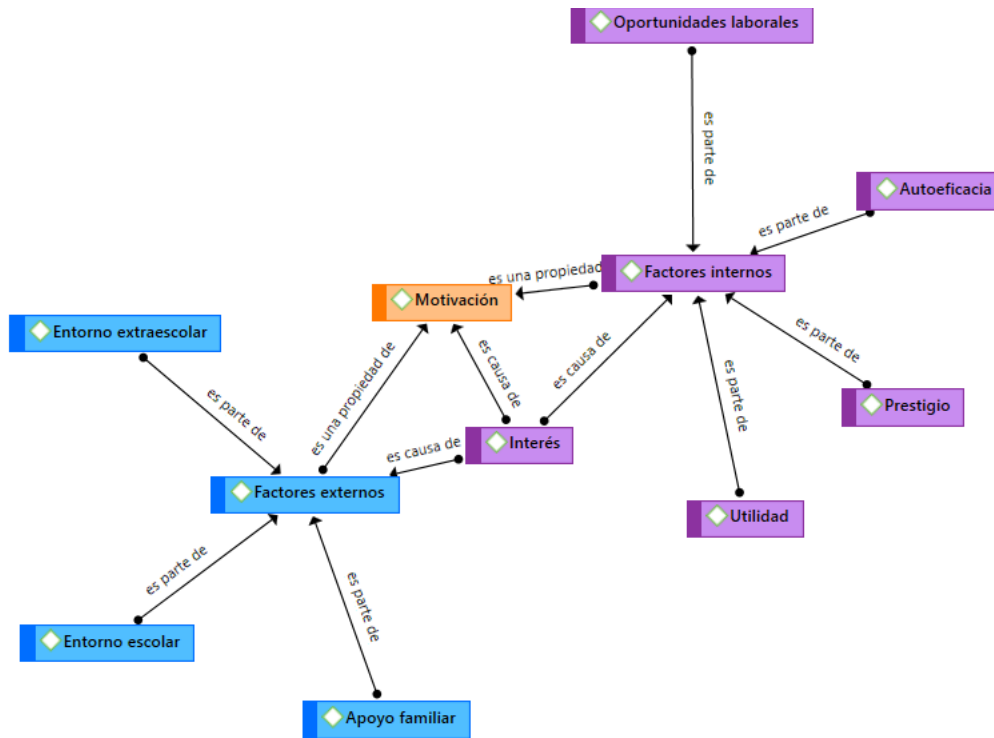
RESULTADOS

Previo a la entrevista, los cinco participantes refrendaron su interés en estudiar una carrera del área STEM, sin embargo, mostraron algunas dudas e inquietudes con respecto a su futuro laboral, por lo que algunos mencionaron que no seguirían completamente su vocación y mostraron tendencia a inclinarse por carreras en las que perciben un mayor oportunidades y estabilidad laboral.

Motivaciones percibidas

La figura 1 muestra la red semántica de las motivaciones percibidas por los participantes para seguir con las vocaciones STEM, mostrando que existen factores tanto internos como externos que han tenido influencia, así mismo se muestra la estrecha relación entre el interés y la motivación.

Figura 1. Red semántica de Motivaciones



Fuente: Elaboración propia con datos de campo procesados en Atlas.Ti.

Apoyo familiar

El nivel educativo de los padres del grupo entrevistado cuenta con un alto grado académico, todos con estudios universitarios, aunque solo uno de ellos mencionó que los estudios de sus padres tuvieron relación directa con STEM, percibiendo una clara influencia en sus intereses vocacionales.

Mi papá es matemático, también tengo tíos matemáticos y físicos y bueno pues también teniendo familia en eso pues sí he llegado a relacionarme con otras personas en esa área... obviamente es diferente las matemáticas que vemos en la escuela y las matemáticas ya como carrera (Entrevista 1).

Los demás participantes niegan que sus padres hayan tenido alguna influencia en su elección vocacional, sin embargo, mencionan como motivadores a otros miembros de la familia, como hermanos, primos, tíos, e incluso amigos cercanos.

Los papás de un amigo..., creo que es químico, entonces él a veces me platica cómo eran los estudios y todo eso y eso la verdad es que me llama la atención, porque se me hace muy entretenido (Entrevista 2).

Entorno escolar

En cuanto a la influencia de los maestros, solo un participante negó haber tenido algún tipo de influencia o al menos no lo recuerda como algo significativo en su decisión. Los otros participantes mencionan haber tenido, en algún momento de su vida escolar, al menos un buen maestro que les ayudó a despertar su gusto por las materias de matemáticas y/o ciencias, mismo que se mantuvo a lo largo del tiempo. Refieren que las técnicas de enseñanza les facilitaban el aprendizaje y el gusto por seguir aprendiendo de las diferentes áreas.

He tenido buenos maestros de matemáticas, también creo que eso ha influido en que me gusten, siempre me han dicho que un buen maestro influye mucho en si te gusta o no la materia y desde chiquita tuve buenos maestros (Entrevista 1).

Uno de los participantes incluso ubica a un maestro en particular como su principal motivador para interesarse en la carrera que pretende estudiar, pues fue quién le mostró las posibilidades y fascinación por el área.

La escuela fue referida por los participantes como el espacio en dónde más acercamiento ha tenido con temas científicos y tecnológicos, por los cursos y las materias que han llevado del área. Asimismo, es el espacio que ha servido como vinculante con concursos científicos de física y matemáticas, para los que la mayoría de ellos fue seleccionada en algún momento para participar.

Me llamaban para concursos de matemáticas y todo eso... en primaria, en secundaria y ahorita en preparatoria, de hecho, el semestre pasado nos llamaron a unos chavos y a mí (Entrevista 3)

Entorno extraescolar

Únicamente una participante mencionó haber tenido algún acercamiento con el área de su interés fuera del entorno escolar, asistiendo tanto a conferencias como a cursos de ciencia y tecnología; refiere que estas actividades les han dado un panorama más amplio de la carrera y los han motivado a estudiarla. Los entrevistados mencionaron otros factores como un acercamiento importante al mundo científico como los videojuegos, películas y libros.

Mi papá había comprado un xbox y, ¿conoce Halo? luego poco a poco fui creciendo fui creciendo, pasé por varias etapas y poco a poco me fue gustando más cosas astronómicas, la película interestelar, más por el estilo. Leyendo libros y viendo a la gente y poquito a poquito me fue llamando la atención (Entrevista 3).

Autoeficacia

En este apartado todos los participantes se sintieron más identificados, pues consideran que el gusto por las áreas de STEM es algo nato, que han ido desarrollando a lo largo de su vida escolar, pero que siempre ha estado presente en menor o mayor medida. Todos los entrevistados mencionaron tener un alto nivel y facilidad para resolver problemas matemáticos y lógicos; encuentran estas áreas entretenidas, divertidas y útiles, pues les permiten utilizar la lógica en lugar de obligarles a memorizar y recordad datos que consideran irrelevantes.

Me llama mucho la atención todo lo que tenga que ver con cálculo, matemáticas y ese tipo de cosas... realmente no se me hace algo difícil, sino que como todo lleva un procedimiento (Entrevista 4).

La mayoría de ellos considera que es bueno en prácticamente todas las áreas académicas y que se desarrolla con facilidad en distintos temas, sin embargo, las áreas sociales o económicas no llaman su atención, por considerarlas aburridas.

Utilidad

La percepción de utilidad de las áreas STEM fue un tema recurrente en el discurso de los participantes, pues consideran que una de las razones que más los motiva a elegir este tipo de áreas para desarrollarse profesionalmente es la contribución que pueden hacer para mejorar las condiciones actuales de la sociedad.

La percepción de utilidad de las áreas STEM está presente en los jóvenes, tienen clara la necesidad de desarrollar dichas áreas, pero consideran que el apoyo no es suficiente para que sea posible, por lo que prefieren salir del estado y del país para poder lograr sus objetivos.

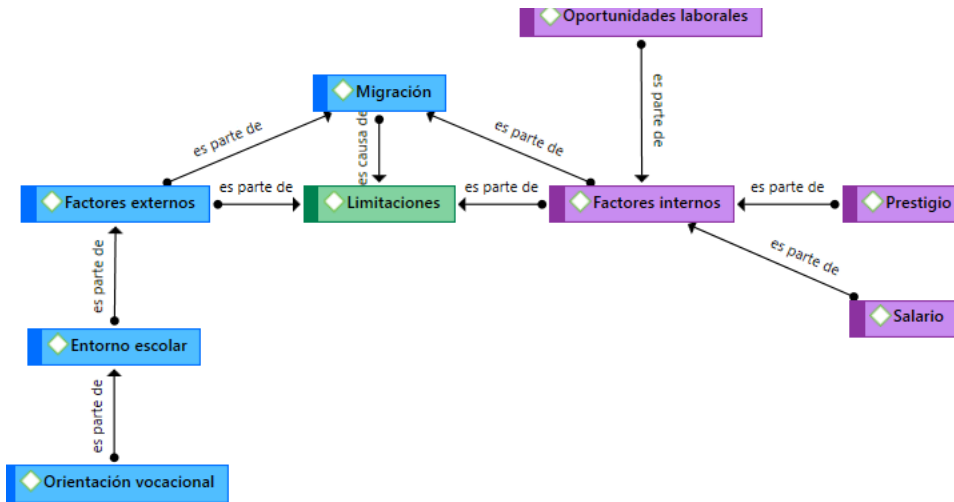
Prestigio

Los jóvenes participantes tienen la percepción de que los ingenieros son profesionales con alto prestigio por sus contribuciones al desarrollo tecnológico y consideran que es un título que les daría reconocimiento social.

Limitaciones percibidas

En la figura 2 se observan los elementos introducidos por los participantes, que representan limitaciones para continuar con sus intereses vocacionales en STEM, resaltando aquellos factores de carácter interno, relacionados con las expectativas, oportunidades laborales, prestigio y salario. Destaca también en el entorno escolar, la reiteración ante la falta de orientación vocacional adecuada para sus intereses.

Figura 2. Red semántica de Limitaciones percibidas



Fuente: Elaboración propia con datos de campo procesados en Atlas.Ti.

Entorno escolar

Un punto débil del entorno académico que todos los participantes mencionan fue la percepción de no haber recibido orientación específica para las áreas que les interesa estudiar y consideran que los conocimientos que tienen del tema son por situaciones externas a las escolares, es decir, no han asistido a ninguna feria científica escolar, conferencias o acercamiento con profesionales en las áreas de interés por conducto escolar, y los estudios profesiográficos que les han sido practicados no tienen entre sus catálogos las carreras que les interesan.

Yo al ser estudiante en prepa sé que no es muy conocida la carrera de matemáticas, o sea a nosotros ni siquiera nos la ponen como una opción, cuando nos dan nuestras opciones de carrera no nos la ponen (Entrevista 1).

Incluso, dos de ellos fueron orientadas al área económica, a la cual se negaron a ingresar por tener clara su tendencia al área científica.

Prestigio

Cuando se abordó el tema del prestigio de estas actividades profesionales, se observa que no tienen la misma percepción del trabajo científico que del ingenieril; si bien reconocen la importancia de la actividad y los consideran importantes e incluso necesarios para el desarrollo de la región, tienen la idea de que los científicos tienen poco reconocimiento social y poco apoyo en sus actividades.

No es tan reconocido como en otros países, o sea sí hay investigadores, porque claramente aquí en el país se necesitan, pero no le dan la misma importancia o relevancia que a otras carreras (entrevista 5).

Salario

El salario fue un tema importante en el discurso de los entrevistados, quienes en general tienen la idea de que las ingenierías son bien pagadas. No así con las carreras científicas, pues piensan que la remuneración económica no está acorde con el trabajo realizado, lo que los ha llevado a voltear la mirada a otras profesiones o a otros lugares para poder desarrollarlas.

[Los científicos] son como el futuro sin embargo no tienen la remuneración económica que deberían, como muchas carreras aquí en México y en el mundo que deberían ser importantes y no son bien pagadas... Sí, de hecho, a causa de eso también he considerado estudiar medicina, por esa misma razón, porque si estudio astrofísica y me quedo aquí en México no voy a encontrar salida, así es que no (Entrevista 3).

Yo me he puesto a pensar en eso y me he dado cuenta de que las carreras que a mí me gusta hacer puede que en otros lugares sí me beneficien, en otros países, pero aquí en México no. Y es básicamente donde yo voy a partir, entonces tengo que tomar en cuenta eso porque no voy a hacer un trabajo inmenso para que me paguen nada (Entrevista 5).

Oportunidades laborales

Una de las entrevistadas comentó que, aunque lo que más le gustaría hacer es dedicarse al estudio de alguna ciencia básica como física o matemáticas, no lo considera viable a menos que pudiera salir del país, por consiguiente, prefiere inclinarse por estudiar alguna ingeniería, aunque no cumpla completamente con sus expectativas.

Mi principal opción había sido estudiar una licenciatura en matemáticas o en física o incluso en ciencias básicas y hacer especializaciones, pero el problema es que generalmente estas carreras terminas dando clase y es algo que no me gusta ...no terminas en donde tú querías, ... pues aquí en el país no es viable, no es factible (Entrevista 5).

Migración

En este sentido, un hecho que resalta es que todos mencionan su interés en estudiar fuera del estado, ya que tienen la percepción de que las oportunidades educativas y laborales no están a la altura de otros estados de la república y mucho menos son comparables con otros países. Por lo que consideran que el prestigio de universidades externas puede ser de gran apoyo para su carrera profesional.

El estado no fomenta, ni México en general fomenta ese tipo de estudios y si lo llega a hacer, no estoy enterado y eso supongo que sería más al norte, que de hecho es lo que me comentan, que busque para el norte, que allá hay más oportunidades (Entrevista 3).

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Las características socioeconómicas de la población estudiada revelan un importante impacto de su entorno en las decisiones académicas futuras con especial énfasis en las oportunidades salariales y laborales. Si bien en otros contextos la media del nivel educativo de los padres se encuentra por debajo del nivel profesional, tomando en consideración que los participantes son estudiantes de una escuela privada, no sorprende que todos hayan mencionado que sus padres cuentan con, al menos, la licenciatura concluida.

Lo observado en este estudio, con relación al papel de la familia en sus motivaciones, coincide con la literatura (Aschbacher et al., 2010; Hillman et al., 2016) pues el alto nivel educativo de los padres motiva y apoya a sus hijos a seguir carreras universitarias en las áreas que consideren aptas a sus cualidades. Destaca el participante que tiene un padre STEM ya que demuestra un conocimiento más amplio de la profesión y sus características, a diferencia de sus demás compañeros que no tienen claridad del tema (Aschbacher et al., 2014; Ing, 2014; Moakler y Kim, 2014). Resalta también la influencia de otros miembros de la familia (hermanos, primos, tíos) como factor importante en la motivación vocacional, pues han sido el único vínculo que han tenido con profesionistas del área, creando un entorno cultural apto para desarrollar y desenvolver sus inquietudes científicas (Vázquez y Manassero, 2015).

Sin duda alguna, la influencia de los maestros fue un punto importante en la motivación de estos jóvenes para interesarse en las carreras STEM, al ser el vínculo más cercano con los temas científicos y tecnológicos, a través del apoyo y motivación para interactuar con el estudio de estas áreas (Krapp, 1999).

Gasiewski et al. (2012) ya habían mencionado la importancia del entorno escolar en la elección de carrera y, en este sentido, la institución educativa a la que pertenecen los participantes de este estudio ha cumplido a medias su tarea pues, por un lado, se les acerca de manera parcial a eventos como concursos científicos, pero no se les orienta lo suficiente para seguir por esas áreas del conocimiento omitiendo otras actividades que podrían darles más herramientas para el conocimiento del campo.

Vázquez y Manassero (2007) hacen hincapié en la necesidad de que la escuela interrelacione el aprendizaje formal con el informal para que la enseñanza

pueda ser realmente significativa, sin embargo, en este caso no se observa dicha relación, todos los participantes niegan haber tenido acercamientos de algún tipo con ferias, conferencias o cursos extra, apoyados por el medio escolar. Los acercamientos informales han llegado a ellos por otros medios como juegos, libros, películas, amigos, etc.

En el caso de los participantes de este estudio, fueron seleccionados por haber manifestado verbalmente su interés en estudiar carreras en STEM, pero mencionan que las guías profesionales escolares no han colaborado en seguir sus vocaciones (Perera y McIlveen, 2017) mencionan la importancia de que los profesionales de la educación utilicen herramientas apropiadas para llevar a cabo estudios profesiográficos que ayuden al estudiante a definir los perfiles de interés universitario, bajo un marco multidimensional basado en la persona, para vincular las creencias de autoeficacia, expectativas de resultados, intenciones y conductas de elección STEM.

Por otro lado, al analizar las narrativas sobre los factores internos, se pudo observar que aunque existen intereses muy marcados, las preocupaciones de los jóvenes respecto a la decisión final de elección de carrera están muy ligadas a ciertos factores.

La autoeficacia es de gran importancia para elevar la motivación de los jóvenes (Moakler y Kim, 2014) pues el sentirse confiados en sus habilidades matemáticas los acerca más al estudio de ellas, en sus distintas vertientes. Los participantes de este estudio han obtenido buenos resultados en las materias científicas y disfrutaban de los retos de las disciplinas STEM, por lo que la probabilidad de que sigan por ese camino es alta (Maltese et al., 2014; Sadler et al., 2012; Wang et al., 2013).

Vázquez y Manassero (2015) sugieren que las expectativas de éxito y los valores atribuidos a ciertas tareas definen, en gran medida la elección de carrera universitaria, por lo que la percepción del prestigio, el salario y la utilidad de la profesión son cruciales para que los jóvenes sean capaces de tomar la decisión.

En este sentido, existen dos realidades casi opuestas en las carreras STEM. Mientras que las ingenierías son percibidas como altamente reconocidas en la sociedad y bien pagadas, se observa lo contrario en las carreras científicas, pues los jóvenes perciben poco reconocimiento del trabajo científico aunado a bajos salarios. A pesar de que uno de los elementos más mencionados fue el sentimiento de utilidad y la intención de contribuir a generar mejoras sociales, no lo perciben como algo viable.

Cabe destacar que los participantes identifican a los científicos como profesionistas de gran calidad y consideran deberían ser más apoyados, pero consideran que el país y el estado son lugares poco propicios para desarrollar dichas

actividades. Esto genera un problema de gran magnitud ya que, aunque existan motivaciones externas e incluso exista la percepción de autoeficacia, los jóvenes se ven desalentados en elegir estas carreras por no considerar viable su desarrollo en su contexto, a menos que salgan del estado e incluso del país.

Esto evidencia la importancia de que los gobiernos generen políticas públicas que reduzcan las brechas entre la sociedad y la comunidades científica y tecnológica para el beneficio comunitario, así como la generación de condiciones adecuadas para el desarrollo de dichas actividades (Buendía, 2013) apoyando y difundiendo la investigación científica y tecnológica que se desarrolla e incentivando el trabajo STEM en la región.

Con lo observado en las narrativas de estos jóvenes, podemos concluir que los familiares y maestros son un motivador importante en las decisiones profesionales, sin embargo, se requiere que estén familiarizados con el tema.

En las instituciones educativas se observan estrategias débiles para orientar a los jóvenes al estudio de carreras STEM, pues los estudiantes no conocen todas las opciones con las que cuentan, por lo que difícilmente podría orientarse a ellas. Se requieren estudios profesiográficos adecuados y convenios que permitan el acercamiento entre los jóvenes y profesionistas del área, universidades, conferencias y demás medios que les permitan empaparse del tema.

El interés que los estudiantes manifestaron sobre migrar a otros estados y países debe ser un foco rojo para la economía local, pues puede generar desequilibrio entre las necesidades empresariales y la generación de profesionistas.

Mejorar la percepción de las instituciones de educación superior estatales y las oportunidades laborales es crucial para captar la atención de los estudiantes y lograr un crecimiento en el estudio de vocaciones STEM que repercutan en el crecimiento económico y la competitividad internacional.

La percepción negativa del prestigio y salario de los científicos a nivel nacional y estatal genera que los jóvenes se vean desalentados en elegir estudios profesionalmente en STEM; por lo que se requiere la generación de políticas que incentiven el desarrollo científico y tecnológico, aunado a estrategias de divulgación enfocadas a este grupo poblacional.

CONSIDERACIONES FINALES

Es importante resaltar que estos resultados se dan en un contexto escolar privado, con acceso a más y mejores posibilidades educativas que la mayoría de la población mexicana, por lo que es necesario generar este tipo de estudios en otros contextos

para ampliar el panorama de las necesidades poblacionales. Sin embargo, este estudio da muestra de las oportunidades y debilidades educativas para incentivar los estudios STEM.

Metodológicamente, el ser un estudio de corte transversal y con un grupo con características muy específicas, los resultados se limitan a este contexto, sin embargo, resulta un primer acercamiento a la problemática, dejando de lado las demás limitaciones de tipo socioeconómico, las cuales deben abordarse en futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Aschbacher, P. R., Ing, M. & Tsai, S. M. (2014). Is Science Me? Exploring middle school students' STE-M career aspirations. *Journal of Science Education and Technology*, 23(6), 735–743. <https://doi.org/10.1007/s10956-014-9504-x>
- Aschbacher, P. R., Li, E. & Roth, E. J. (2010). Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(5), 564–582. <https://doi.org/10.1002/tea.20353>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior (ANUIES). (2018). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior - ANUIES*. Anuarios Estadísticos de Educación Superior. <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Avendaño, K., Magaña, D. E. y Aguilar, N. (2017). Análisis factorial exploratorio del cuestionario interés por estudios universitarios en áreas STEM (I-STEM). *Revista de Análisis Cuantitativo y Estadístico*, 4, 54–68.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology Thematic. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buendía, E. A. (2013). El papel de la ventaja competitiva en el desarrollo económico de los países. *Análisis Económico*, 38(69), 55–78.
- Burton, E. P., Kaminsky, S. E., Lynch, S., Behrend, T., Han, E., Ross, K. & House, A. (2014). Wayne school of engineering: Case study of a rural inclusive STEM-focused high school. *School Science and Mathematics*, 114(6), 280–290. <https://doi.org/10.1111/ssm.12080>
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329(5995), 996. <https://doi.org/10.1126/science.1194998>
- Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2019). *Localidades rurales | Consejo Nacional de Población CONAPO*. http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Localidades_rurales

- Cortés, M. y Iglesias, M. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. In *Colección Material Didáctico* (Vol. 10). Universidad Autónoma del Carmen. http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf
- English, L. D. (2016). STEM education K-12: perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1>
- Gasiewski, J. A., Eagan, M. K., Garcia, G. A., Hurtado, S. & Chang, M. J. (2012). From gatekeeping to engagement: A multicontextual, mixed method study of student academic engagement in introductory STEM courses. *Research in Higher Education*, 53(2), 229–261. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9247-y>
- Gonzalez, B. & Kuenzi, J. J. (2012). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM): A Primer. *Congressional Research Service*, 1–15.
- 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. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/697>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6 ed). McGraw-Hill
- Hillman, S. J., Zeeman, S. I., Tilburg, C. E. & List, H. E. (2016). My attitudes toward science (MATS): the development of a multidimensional instrument measuring students' science attitudes. *Learning Environments Research*, 19(2). <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9205-x>
- Ing, M. (2014). Can parents influence children's mathematics achievement and persistence in STEM careers? *Journal of Career Development*, 41(2), 87–103. <https://doi.org/10.1177/0894845313481672>
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 23–40. <https://doi.org/10.1007/BF03173109>
- Maltese, A. V., Melki, C. S. & Wiebke, H. L. (2014). The Nature of experiences responsible for the generation and maintenance of interest in STEM. *Science Education*, 98(6), 937–962. <https://doi.org/10.1002/sce.21132>
- Mitchell, P. T. (2016). *Undergraduate motivations for choosing a science, technology, engineering, or mathematics (STEM) major* [Honors Thesis Projects, University of Tennessee]. http://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/1907
- Moakler, M. W. & Kim, M. M. (2014). College major choice in STEM: Revisiting confidence and demographic factors. *Career Development Quarterly*, 62(2), 128–142. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00075.x>

- Moronta Tremols, I. D. J., Rodríguez-Fernández, A. y Fernández-Lasarte, O. (2020). Auto-concepto académico, motivación escolar e implicación escolar del alumnado universitario de República Dominicana y España. *Aula Abierta*, 48(3), 271–278. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.48.3.2019.271-278>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2014). *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *El derecho a la ciencia*. Newsletter. <https://es.unesco.org/fieldoffice/monte-video/DerechoALaCiencia>
- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>
- Perera, H. N. & McIlveen, P. (2017). Vocational interest profiles: Profile replicability and relations with the STEM major choice and the Big-Five. *Journal of Vocational Behavior*, 106(2018), 84–100. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.11.012>
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Hazari, Z. & Tai, R. (2012). Stability and volatility of STEM career interest in high school: A gender study. *Science Education*, 96(3), 411–427. <https://doi.org/10.1002/sce.21007>
- UNESCO. (2019). Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). In *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*.
- Vázquez, Á. y Manassero, M. A. (2015). La elección de estudios superiores científico-técnicos: análisis de algunos factores determinantes en seis países. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(2), 264–277. <https://doi.org/10.498/17251>
- Wang, M.-T., Eccles, J. S. & Kenny, S. (2013). Not lack of ability but more choice: individual and gender differences in choice of careers in science, technology, engineering, and mathematics. *Psychological Science*, 24(5), 770–775. <https://doi.org/10.1177/0956797612458937>

Estudio preliminar de la relación de autoeficacia creativa y la escala de creatividad verbal en estudiantes de bachillerato

Preliminary study of the relationship between creative self-efficacy and the verbal creativity scale in high school students

JOSÉ GARCÍA-PÁRAMO¹

¹Universidad de Guanajuato, México (jagarcia@ugto.mx)

Recibido: 15 de abril de 2023 | Aceptado: 26 de junio de 2023 | Publicado: 30 de julio de 2023

Cómo citar este artículo:

García-Páramo, J. (2023). Estudio preliminar de la relación de autoeficacia creativa y la escala de creatividad verbal en estudiantes de bachillerato. *Educación y Ciencia*, 12(59), 132-142.

Resumen:

El presente estudio cuenta con un enfoque cuantitativo y trata sobre el diseño de una escala preliminar de creatividad verbal para conocer el grado de autopercepción que poseen los adolescentes. Se aplicó a una muestra de 262 estudiantes de bachillerato de primer y tercer semestre pertenecientes a una escuela pública y a una privada, con edades entre los 14 y 16 años con apoyo de un cuestionario de escala de autoeficacia creativa, escala de creatividad verbal y datos sociodemográficos. No se encontraron diferencias significativas: sexo, tipo de escuela, participaciones artísticas, etc. Se encontró correlación entre originalidad y total de disciplinas artísticas. Además, se encontró una correlación entre originalidad y autoeficacia creativa, así como una relación positiva entre la autoeficacia creativa y la creatividad verbal, cuya relación se ve influenciada por variables sociodemográficas como la edad, el género, el nivel educativo y la experiencia en actividades creativas.

Abstract:

This study with a quantitative approach is about the design of a preliminary scale of verbal creativity to know the degree of self-perception that adolescents have. It was applied to a sample of 262 first and third semester high school students belonging to a public and a private school, between 14 and 16 years old with the support of a creative self-efficacy scale questionnaire, verbal creativity scale and sociodemographic data. No significant differences were found: sex, type of school, artistic participation, etc. There is a correlation between originality and total artistic disciplines. In addition, a correlation was found between originality and creative self-efficacy, it was also found a positive relation between the self-efficiency creativity and verbal creativity, this relation was influenced by sociodemographic variables such as age, gender, educative level and their experience on creative activities.

Palabras clave:

Autoeficacia creativa
Creatividad verbal
Escala de creatividad verbal
Adolescentes

Keywords:

Creative self-efficacy
Verbal creativity
Verbal creativity scale
Adolescents

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la creatividad sigue siendo recurso cognitivo importante para el ser humano, es por ello que, hablar de este tema, resulta pertinente en los distintos espacios en donde se desenvuelve una persona. Crear se vincula con la imaginación, la capacidad de generar algo novedoso, mueve a la acción y aporta percepciones de lo que se puede hacer para resolver alguna situación personal. De este modo se genera la autoeficacia la cual, para Bandura (2004), es la capacidad mental que refleja las creencias de las personas sobre su eficacia y habilidades para planificar y llevar a cabo acciones relacionadas con su éxito en el ámbito académico y personal.

En efecto, las personas juzgamos nuestra capacidad para desarrollar una tarea o consigna en cualquier ámbito, sin embargo, esta misma autopercepción se desarrolla conforme a nuestra interacción con los demás.

Para Pereyra et al. (2018), la autoeficacia es una habilidad personal duradera y englobante que determina la efectividad de una persona al enfrentar diversas situaciones estresantes. La autoeficacia se genera a partir de las motivaciones que tiene el estudiante desde la propia autopercepción sobre sus capacidades y el grado de autoconfianza que posee. De este modo, Aranguren et al. (2011) refieren que los juicios de autoeficacia se procesan al inferir el rendimiento que tiene el estudiante cuando realiza una tarea dada.

Asimismo, Rodríguez y Cantero (2020) refieren que los estudiantes pueden profundizar en su capacidad creativa cada vez que desarrollan una actividad y podrán reflexionar sobre las acciones que impacten en ellos en su contexto escolar. Al igual en García y Rivera (2020) las escalas de autoeficiencia en la vida académica relacionadas con situaciones de interacción social demuestran que los sentimientos son altamente vulnerados, especialmente en exposiciones orales frente a grupo y resolución de exámenes. En Vasquez y Florián (2019) la ansiedad hace posible el surgimiento de la autoeficacia y, en la misma sintonía, Jaulis (2021) expone que la autoestima está relacionada con la creatividad del estudiante de manera positiva. Además, Avalos et al. (2018) proponen que las personas que triunfan y hacen actividades continuas de éxito pueden mejorar su propia autopercepción, los obstáculos más difíciles pueden superarse con un esfuerzo repetido y a su vez observan sus escenarios de manera positiva.

Se han realizado varios estudios en diferentes ámbitos y contextos, pero para Yevilao (2020) la autoeficacia se ha explorado poco dentro del ámbito educativo y falta asumir una investigación en relación de docente-alumno, relación familia y escuela, entre otros factores. Por eso, será en este campo donde precisamente se quiera evaluar la autoeficacia creativa y su relación con la creatividad.

Para continuar, Alzugaray et al. (2019) explican que la relación entre la creatividad y la autoeficacia creativa se da por el grado de autoestima y ansiedad del estudiante e influyen para mantenerla. Sin embargo, los estudios dentro de esta temática han sido pocos porque se enfocan más a los contextos laborales, universitarios y escasamente a los académicos y en el contexto del nivel medio superior específicamente.

Ahora bien, se debe comenzar con el factor de la creatividad que en el contexto educativo, se fomenta a partir de diversos procesos cognitivos. La creatividad puede ser un cambio a lo ya establecido, otorga diversidad a lo común y es potencializadora de la personalidad y las capacidades humanas.

Torrance (1974) refiere que la creatividad es un proceso de sensibilidad hacia los problemas, las deficiencias y las lagunas en el conocimiento; se requiere la identificación de las dificultades y buscar soluciones; supone hacer preguntas y formular hipótesis para obtener respuestas a esas interrogantes. Mientras que, para Guilford (1967), la creatividad ayuda a descubrir las potencialidades humanas.

Para la evaluación de la creatividad, Mendoza et al. (2009) exponen que los principales indicadores para evaluar la creatividad son la flexibilidad, la fluidez y la originalidad mientras que Guilford (1967), Yamamoto (1964) y Torrance (1974) incluyen la fluidez, flexibilidad, y originalidad, es decir, son las principales características de la creatividad a evaluar. En este sentido, se comenzará con la fluidez la cual, de acuerdo con Guilford (1967), es la habilidad que tiene que ver con la cantidad de ideas generadas por una persona y no así a la calidad de estas. Por otro lado, Logan y Logan (1980) explican que la fluidez puede ser medida a través del conteo de número de respuestas dadas, excluyendo solo aquellas repetidas de una forma idéntica. Al igual, Yamamoto (1964) la define como la representación del pensamiento por la generación de variedad de ideas, excluyendo las ideas repetidas. Por lo visto, Yamamoto (1964) y Logan y Logan (1980) comparten ambas definiciones sobre este factor de la creatividad.

Es importante considerar que la fluidez se manifiesta con las capacidades lingüísticas que tenga una persona hacia las estimulaciones que se le den a través de imágenes, palabras, frases u otros recursos que permitan desarrollar el pensamiento creativo.

Ahora bien, la flexibilidad para Torrance (1974) es la facultad del pensamiento para obtener ideas y dar soluciones a los problemas. Mientras que López et al. (2018) la definen como la gran variedad de ideas en el texto; existencia de asociaciones, juegos de palabras, salidas inesperadas y coordinaciones ilegales.

En cambio, Yamamoto (1964) la define como el flujo de pensamiento que permite obtenerla a través de su manipulación (cambio superficial), alteración

(cambio, pero estático) y dinamismo (cambio dinámico), es decir, cambio de acción, orden gramatical, uso de diversos adjetivos, sustantivos u otra categoría gramatical. De esta manera, se puede entender que la flexibilidad es la capacidad del pensamiento para que exista dinamismo de ideas, se hagan relaciones entre palabras.

Por último, con respecto al concepto de originalidad, Torrance (1974) lo define como la capacidad de proveer respuestas inusitadas en lugar de respuestas o reacciones típicas al promedio y la calidad de las respuestas es una norma muy importante para calibrarla.

La originalidad está fuera de los convencionalismos, es una respuesta poco común y en esa característica está establecida esta característica del pensamiento creativo. De este modo, la creatividad cuenta con algunas áreas del pensamiento que permiten desarrollarse por medio de estrategias cognitivas que detonen cierto tipo de inteligencia como puede ser la espacial, la verbal, la musical, entre otras.

Por consiguiente, el vínculo entre la creatividad y la autoeficacia se desarrolla a partir de las creencias que tiene una persona para confiar en sus capacidades y generar resultados creativos a partir de su autoimagen (Tierney y Farmer, 2002, p.1138).

Podemos mencionar que, para Martínez et al. (2018), la creatividad verbal es el proceso lingüístico que se detona por un pensamiento creativo, a través de la de reflexión escrita donde surge el lenguaje figurado. Ante ello, la creatividad verbal activa el dinamismo del lenguaje porque genera cambios en su manifestación, pues es a través de las figuras del pensamiento que se activa su divergencia.

En resumen, el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre autoeficacia creativa y la creatividad verbal con adolescentes, así como otras variables sociodemográficas. De igual forma, se busca analizar las relaciones entre autoeficacia creativa y aspectos como la originalidad, la flexibilidad y la fluidez de los estudiantes de bachillerato.

MÉTODO

Este proyecto está enmarcado dentro del paradigma cuantitativo y pretende analizar la información por medio de instrumentos que ya están validados, a excepción de la escala de creatividad verbal García-Páramo cuyo proceso es de manera preliminar.

Se presenta la interpretación de cada uno de los indicadores de la creatividad que son la originalidad, la flexibilidad y la fluidez. El tipo de investigación es co-

rrelacional cuyas variables a evaluar son la autoeficacia creativa y su relación con la creatividad verbal, así como las variables sociodemográficas.

Con respecto a los participantes del estudio, se les envió el consentimiento informado para la autorización de sus padres al ser considerados menores de edad. La muestra estaba compuesta por 262 alumnos elegidos a través del muestreo no probabilístico accidental determinado por la presencia en las listas de los grupos y asistencia a la clase, eran alumnos que cursaban el área de Lenguaje y Comunicación en escuelas de carácter público y privado, aunque este dato no relevante para el proceso.

Los estudiantes contaron con una media de edad de 14.96 (DT= 0.69); el rango de edad era de 14 a 18 años, en el momento de responder estas escalas. Con respecto al sexo, eran 42 % hombres (n=110) con una media de edad de 15, 11 (DT= 0.68) y el 58 % de mujeres, con una edad media de 14.87 (DT= 0.68). La diferencia de edad entre hombres y mujeres no resultó estadísticamente significativa: $t(260) = 2.83; p=n.s.$

Con respecto al semestre, la mayoría de los estudiantes cursaban el primer semestre (n=236; 90.1%), mientras que el resto eran de tercer semestre (n=26; 9.9%) de los cuales 165 alumnos pertenecían a una escuela privada, lo que representa un 63 % y 97 de escuela pública, representando un 37%.

Instrumentos

Escala de Autoeficacia Creativa el instrumento está basado en los estudios de la validación de la escala de Autoeficacia Creativa de Aranguren et al. (2011). Consta de 5 ítems medidos del 1 al 4 siendo el 1 nunca y 4 siempre. Para este estudio se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.73 a partir de la muestra.

Cuestionario de datos sociodemográficos. Se diseñó un cuestionario con el fin de averiguar acerca de las cualidades sociodemográficas de los participantes tales como el sexo, la edad, el nivel educativo, el semestre, la escuela de procedencia, número de hermanos, preguntas relativas a su formación y participación artística.

Creatividad verbal García-Páramo. El instrumento mide la creatividad verbal en tres factores: originalidad, flexibilidad y fluidez.¹ Consta de tres preguntas que se responden con la asociación de dos palabras estímulo que son casa y amor. Con la siguiente instrucción “escribe máximo 10 palabras que asocies con el siguiente concepto CASA, sino pones comas es mejor, todas con minúsculas”, de

1 Véase escala en la parte de anexos.

la misma manera ocurrió con la palabra familia. El factor *originalidad* se evalúa conforme a la menor frecuencia estadística de conceptos entre palabras asociadas al estímulo. En este proceso se realizaron tres métodos. A) Se contabilizaron, la cantidad de palabras usadas por todos los sujetos, seleccionando las de menor frecuencia, en este caso que solo se hubieran usado una vez. Este listado de palabras únicas se comparó con las respuestas de las personas otorgando un punto a cada palabra única. B) Se contabilizaron los sustantivos abstractos otorgándoles un punto y C) se contabilizaron la cantidad de relaciones semántica existentes entre las palabras y los estímulos, otorgándoles un punto por cada una, por ejemplo: confort y comodidad; risas y felicidad; comedor y cama. Es decir son asociaciones de un mismo campo semántico o sinónimos. El puntaje máximo es 5 ya que se requiere la asociación de dos o más palabras.

El factor *flexibilidad* se evalúa contando la cantidad de sustantivos abstractos. El factor *fluidez* se evalúa por medio de la asociación de 10 palabras máximo con la palabra estímulo: *casa, familia y amor*. Luego se analizó la cantidad de palabras que se asocian a la palabra estímulo. En cada uno de los factores la puntuación va del 0 al 10 entre mínimos y máximos y para realizar la evaluación es necesario ubicar previamente los conceptos de sustantivos, sustantivos abstractos, campo semántico y adjetivos para que resultase pertinente y confiable.

Procedimiento

La escala de autoeficacia creativa, el cuestionario de estudios sociodemográficos y la escala preliminar García-Páramo se concentraron en un solo instrumento para aplicarse de manera colectiva a manera de cuestionario escala Likert en *Google Forms* durante una clase en línea o virtual con una duración aproximada de 15 minutos, se realizó la explicación sobre el proceso de respuesta por parte del estudiante y se atendieron las dudas que fueron apareciendo en el transcurso, se les indicó que sus datos están protegidos al igual que los de las instituciones para mantener su confidencialidad y anonimato.

No se les incentivó con puntos adicionales a los estudiantes para contestar la encuesta, en cambio, se les recomendó que pudieran participar de una manera activa y participativa; atendieron las indicaciones y procedieron a contestar la encuesta. El tipo de análisis se realizó por medio del *software* estadístico SPSS 28.0.

Resultados

Se pudo observar que el nivel de creatividad verbal contrastando las variables sexo, escuela, participación de concurso, historieta, teatro y poesía, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Véase tabla 1.

Tabla 1. Comparativa de eficacia creativa

		Media	DT	t	Gl	Sig.
Sexo	Hombres	15.50	2.29	0.93	260	0.37
	Mujeres	15.65	2.21			
Escuela	Privada	15.47	2.31	-1.085	260	0.76
	Pública	15.78	2.11			
Participación de concurso	Sí	15.25	2.17	- 0.93	260	0.87
	No	15.53	2.09			
Historietas	Sí	15.97	2.07	- 4.2	260	0.56
	No	14.72	2.39			
Teatro	Sí	15.80	2.12	-2.04	260	0.34
	No	15.22	2.39			
Poesía	Sí	15.78	2.02	- 0.99	260	0.13
	No	15.49	2.34			

Fuente: Datos obtenidos por la comparativa de la eficacia creativa. Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 2, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la variable de autoeficacia verbal y las variables sexo, escuela, participación en concursos, creación de historietas, participación en teatro y elaboración de poesía.

Tabla 2. Comparativa creatividad verbal

		Media	DT	t	Gl	Sig.
Sexo	Hombres	10.61	4.15	1.27	260	0.20
	Mujeres	9.93	4.35			
Escuela	Privada	10.04	4.25	- .88	260	0.37
	Pública	10.52	4.33			
Participación de concurso	Sí	10.60	4.37	0.56	260	0.57
	No	10.25	4.17			
Historietas	Sí	10.47	4.36	1.46	260	0.14
	No	9.63	4.03			
Teatro	Sí	10.35	4.32	0.67	260	0.50
	No	9.98	4.21			
Poesía	Sí	10.05	4.38	-0.43	260	0.66
	No	10.30	4.23			

Fuente: Datos obtenidos en el análisis de relación semántica. Fuente: creación propia.

En los resultados de la tabla 2, se encontraron correlaciones significativas entre la variable cantidad de disciplinas y el total de la escala autoeficacia creativa $r = 0.182$; $p < 0.01$ y con el factor originalidad, $r = .134$, $p < 0.05$ y se encontró correlación entre el total de autoeficacia creativa y el de originalidad $r = 0.134$; $p < 0.05$

Después de lo anterior, se observó la correlación del indicador fluidez y se muestra a continuación que hubo una correlación significativa entre el estímulo casa y familia $r = 0.82$; $p < .001$, por lo tanto, se retira una palabra familia, para conservar casa y amor en los sucesivos análisis. Para mayor explicación véase tabla 3.

Tabla 3. Correlación fluidez palabras: Casa, Familia y Amor

		Familia	Casa
Casa	<i>r</i>	.822**	
	<i>p</i>	0.000	
Amor	<i>r</i>	.743**	.846**
	<i>p</i>	0.000	0.000

Fuente: esta tabla muestra la correlación entre casa, familia y amor. Fuente: elaboración propia.

Para continuar, en el indicador flexibilidad se evaluó y contabilizaron las palabras que tenían relación con la categoría gramatical de ser un sustantivo abstracto, este indicador resalta la capacidad del estudiante para relacionar las palabras con cosas intangibles que promueven un pensamiento más creativo. Por último, en la originalidad se observó que existe una correlación alta y significativa en los resultados y se utilizó al final el uso del método por relaciones semánticas, ya que, aun cuando requiere de un evaluador experto en gramática, permite el análisis de pequeñas muestras. Véase tabla 4.

Tabla 4. Relación semántica en la originalidad.

		B) Originalidad sustantivos	A) Originalidad frecuencia
Originalidad frecuencia	<i>r</i>	.342**	
	<i>p</i>	.000	
Originalidad semántica	<i>r</i>	.422**	.484**
	<i>p</i>	.000	.000

Nota: Datos obtenidos en el análisis de relación semántica. Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de las variables se presentaron los siguientes resultados totales de la escala de autoeficacia fueron ($M = 3.11$; $DT = 2.24$) y de creatividad verbal fueron ($M = 10.22$; $DT = 4.28$), véase tabla 5.

Tabla 5. Escalas de autoeficiencia y de Creatividad verbal García-Páramo

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Tip.
Escala de autoeficacia	6	20	3.11	2.24
Escala de “Creatividad verbal García-Páramo”				
Fluidez	.00	10	6.44	3.02
Flexibilidad	.00	5	0.16	0.58
Originalidad	.00	10	3.61	2.34
Total	1.0	22	10.22	4.28

Nota: Datos obtenidos en el análisis de relación semántica. Fuente: elaboración propia.

Se observó que la fluidez y la originalidad fueron factores más desarrollados que la flexibilidad en este contexto. Para continuar, se presenta a continuación la discusión.

DISCUSIÓN

En este proyecto la hipótesis es válida al observar que en la escala de autoeficacia creativa y la variable cantidad de disciplinas permitieron relacionar la manera en la que el estudiante puede verse a sí mismo, ya que aquel estudiante que cursó algo relacionado con el arte, cuenta con confianza y a su vez generó una buena auto-percepción creativa, esto encamina a la persona a contar con más posibilidades de desarrollo creativo por la manera de tomar decisiones frente a los problemas que se le presenten en la vida académica y personal. Por otro lado, Rahyuningsih et al. (2022) resaltaron que cuando los estudiantes tienen una alta autoeficacia, sus habilidades de pensamiento creativo mejoran, y viceversa. Dados los resultados en este proyecto se puede observar que la flexibilidad, la fluidez y la originalidad ayudan a detonar la autoeficacia, pero no es significativa, así se observó en Alzugaray et al. (2019), sin embargo, existe diferencia significativa en el factor de sexo, al igual que en Beghetto (2006) y Avalos et al. (2018) donde las mujeres como los estudiantes más jóvenes reportan niveles significativamente más bajos de autoeficacia creativa y de comunicación que los varones y estudiantes mayores.

Ahora bien, la edad fue otro factor en este proyecto y, al igual que en Beghetto (2006), no resultó significativa. Dado lo anterior, no existió diferencia de la autoeficacia creativa entre los alumnos de primer y tercer semestre. Se pudo observar que existió una relación positiva entre la autoeficacia creativa y la creatividad verbal desarrollada por los estudiantes, específicamente en el factor de la originalidad referido en Martínez et al. (2018) en estas respuestas se pudo constatar que coincide con los resultados de esta investigación.

Por otro lado, la fluidez fue un factor significativo porque la mayoría de los alumnos escribieron más de una palabra solicitada y hubo mayor incidencia en la tarea de cubrir la cantidad de palabras. La flexibilidad fue otro factor que arrojó resultados significativos porque los sustantivos abstractos que escribieron los estudiantes sirvieron de referencia para encontrar significancia entre el pensamiento creativo y su capacidad verbal en la construcción de metáforas. Puesto que el pensamiento divergente o creativo mantiene un grado de abstracción a partir del pensamiento analógico en el que hay procesos asociativos para algunos estudiantes, este proceso se les facilitó más que a otros, tal como lo mencionan Runco (2014) y Smith y Kosslyn (2008).

Por tanto, para sucesivas investigaciones será recomendable ampliar la muestra y compararlo con otras variables como la manera en que interactúan entre ellos y sus compañeros en trabajos creativos y en la manera que se autoperceben entre el grupo y hacia los demás con el fin de analizar su autoeficacia creativa y autoeficacia educativa sobre las cuales, como se observó, existen pocas investigaciones en Latinoamérica al respecto y será necesario diversificar en estos ámbitos para impulsar las investigaciones de este constructo en beneficio del estudiante y docente.

REFERENCIAS

- Avalos, M., Oropeza, R., Ramírez, J. y Palos, M. (2018). Percepción de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Caleidoscopio*, 39, 34-47.
- Alzugaray, F. J. Z., Bustamante, J. C., López, O. C. y Hernández, S. O. (2019). Autoeficacia creativa, ansiedad rasgo y su relación con la personalidad eficaz en estudiantes universitarios. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (8), 7-14.
- Aranguren, M., Oviedo, A. y Irrazábal, N. (2011). Estudio de las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia creativa en población argentina [en línea]. *Revista de Psicología*, 7(14), 1137-1148.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health education y behavior*, 31(2), 143-164.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1804_4
- García-Méndez, R. M. y Rivera-Ledesma, A. (2020). Autoeficacia en la vida académica y rasgos psicopatológicos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(3), 41-58.

- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, Today and Tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3–14. doi:10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x
- Jaulis Segovia, E. (2021). Autoestima y tolerancia a la frustración como predictores de creatividad en estudiantes peruanos de Lima Este. Universidad Peruana Unión.
- Logan y Logan. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Editorial OI Kostau S.A.
- Martínez, O. L., de Tejada, J. D. C. S. y Lentisco, C. S. (2018). Propiedades métricas y estructura dimensional de un instrumento para evaluar la creatividad verbal en alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 153–169.
- Mendoza, A. G., Escobedo, P. A. S. y Cuervo, A. A. V. (2009). Validación de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes sobresalientes. *Revista Internacional de Psicología*, 10(01), 1–34.
- Pereyra Girardi, C. I., Ronchieri Pardo, C. D. V., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A. y Páez Vargas, N. (2018). Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBS*, 16(2), 299–325.
- Rahyuningsih, S., Nurhusain, M. y Indrawati, N. (2022). Fuentes de pensamiento creativo y autoeficacia en estudiantes de Indonesia: Un estudio de métodos mixtos. *Uniciencia*, 36(1), 318–331.
- Rodríguez-Rey, R. y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura. *Revista Padres y maestros*, (384), 72–76.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Elsevier Academic Press.
- Smith, E. y Kosslyn, S. M. (2008). *Procesos cognitivos: Modelos y bases neuronales*. Prentice Hall.
- Tierney, P. y Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents. *The Academy of Management Journal*, 45(6), 1137–1148. <https://doi.org/10.2307/3069429>
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance Test of Creative Thinking: Norms-technical manual*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Vasquez Rojas, L. F. y Florián Ruiz, S. A. (2019). Ansiedad y autoeficacia académica en estudiantes de un instituto superior tecnológico en Lima. Tesis. Universidad Ricardo Palma.
- Yamamoto, K. (1964). *Experimental scoring manuals for Minnesota tests of creative thinking and writing*. Bureau of Educational Research, College of Education University of Minnesota.
- Yevilao Alarcón, A. E. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91–102. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4124>

Causas y consecuencias de los constantes cambios en una coordinación de licenciatura sobre desarrollo turístico

Causes and consequences of the constant changes in a Degree Coordination of Tourism Development

JESÚS ALEJANDRO COUOH-PETUL¹

¹Universidad de Oriente, México (jesusalejandropetul@gmail.com)

Recibido: 4 de abril de 2023 | Aceptado: 30 de junio de 2023 | Publicado: 30 de julio de 2023

Cómo citar este artículo:

Couoh-Petul, J. A. (2023). Causas y consecuencias de los constantes cambios en la Coordinación de Desarrollo Turístico. *Educación y Ciencia*, 12(59), 143-167.

Resumen:

El presente artículo da a conocer los resultados de los constantes cambios del puesto de coordinador de programa educativo, específicamente en la Licenciatura de Desarrollo Turístico de la Universidad de Oriente UNO, situada en Valladolid Yucatán, partiendo desde el origen, investigando cuáles son las causas de esta situación y cómo influyen estos procesos de cambios constantes en todo el ambiente de la licenciatura. La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa y con un alcance descriptivo, junto con la aplicación de encuestas semiestructuradas respondidas por el personal docente del programa antes mencionado. Los resultados aumentarán la percepción de esta situación de constantes cambios en la licenciatura, lo que generará que se tome en cuenta cómo se deben manejar las situaciones de constantes cambios.

Abstract:

This article discloses the results of the constant changes in the position of educational program coordinator, specifically in the Tourism Development Degree of the Universidad de Oriente UNO, located in Valladolid Yucatán, starting from the origin, investigating what are the causes of this situation and how these processes of constant changes influence the entire environment of the degree, due to the research in a qualitative and descriptive way the results will increase the perception of this situation of constant changes in the degree, which generates that it be taken into account how to handle these situations.

Palabras clave:

Coordinación
Coordinador
Organización
Cambios

Keywords:

Coordination
Coordinator
Organization
Changes

INTRODUCCIÓN

Es necesario considerar que a lo largo del tiempo y de la historia tanto las sociedades como los grupos y las personas han estado en constante evolución y adaptación gracias a los nuevos avances tecnológicos, a las innovaciones y al querer conseguir mejoras continuas, por eso no es de extrañarse que dentro de las organizaciones existan cambios inciertos en un determinado tiempo (Gómez-Álvarez, 2021).

Con ello, se plantea un concepto de los cambios organizacionales en situaciones externas donde Gómez-Álvarez (2021) menciona que si las instituciones requieren de un cambio, es porque han detectado una necesidad en donde requieren cambiar para mejorar diferentes aspectos de la organización, como lo pueden ser en su tecnología, su estructura, el personal, entre otros. Estos puntos son los que responden a la globalización, donde se generan necesidades nuevas por parte de los clientes y a nuevos datos informativos sobre las innovaciones. De ese modo, García-Rubiano y Forero-Aponte (2016) citados por Gómez-Álvarez (2021) mencionan que, debido a estos factores las organizaciones deben de tener un proceso continuo y establecido para su mejoramiento ya que este será de apoyo durante su proceso de cambio. A pesar de ello, hay que reconocer que, aunque en su mayoría se dan los cambios por querer conseguir mejoras, el proceso para llevarlos a cabo a veces resulta ser muy complicado y normalmente es una de las decisiones y acciones más difíciles que la empresa debe tomar.

Una de las dificultades más comunes que se presentan para llevar a cabo el proceso de cambio, tal como menciona Beer y Nohria (2000, citados por Díaz-Canepe, 2020), es que debido a la inexistencia de un marco conceptual integrado o una guía metodológica para ejecutar los cambios, las instituciones tienden a frecuentar el sentido común e influenciarse por estereotipos del comportamiento humano sobre estos, por lo que suelen dejar a la merced a las instituciones y a aquellos que dirigen o asesoran dichos procesos, los cuales se llevan a cabo en las organizaciones sin tomar en cuenta factores como las opiniones de los demás miembros de la organización, estudios de mercado, antecedentes, financiamiento, y demás puntos que definen el éxito o fracaso de las organizaciones.

Otro factor que no debe pasarse por alto es la resistencia al cambio que, aunque no lo parezca, suele ser muy común dentro de las instituciones. Lo anterior se genera debido al desagrado, rechazo, poco entendimiento e incertidumbre de los nuevos planes de cambio que se le presentan a los miembros de la organización, generando conflictos, un mal clima organizacional y poco o nulo rendimiento por parte de los miembros en caso de que se generen cambios sin ellos estar de acuerdo. Gracias a este y otros conceptos se puede observar que, efectivamente, suelen haber muchas situaciones en las que alguna organización necesita realizar cambio dentro de la misma y, por lo mismo, las universidades no quedan excluidas de este

acontecimiento. Ante ello, es previsible que este tipo de situaciones se presenten en ellas de manera positiva o negativa (Escudero et al., 2014).

El tema sobre los cambios en las organizaciones es muy tomado en cuenta debido a que en la Universidad de Oriente (UNO) con sede en Valladolid, Yucatán, se logró identificar que en una de sus licenciaturas, específicamente en la de Desarrollo Turístico, durante mucho tiempo e incluso hasta en la actualidad se ha presentado un cambio constante del representante, quien en este caso, es el coordinador de licenciatura. Es con base en lo anterior que se direcciona hacia las preguntas de investigación las cuales plantean las siguientes cuestiones: ¿cuáles son las causas del constante cambio del coordinador de licenciatura?, ¿cuáles son los efectos de esta situación en la institución? Y ¿qué se recomienda para poder manejar esta situación? Se espera llegar al objetivo de saber cómo repercute sobre los estudiantes y en la organización de la licenciatura en desarrollo turístico el constante cambio de su coordinador.

MARCO TEÓRICO

Perfil de un Coordinador de Licenciatura

En primera instancia, es importante definir el concepto de “coordinador” pues, según el diccionario Manual de la Lengua española, este se concibe como la persona que coordina las actividades o trabajo de otras personas, ve los medios técnicos para su acción común y el trabajo colectivo (Manual de lengua española, 2007, citado por Martínez de León, 2014).

Tras conceptualizar el concepto de coordinador como sujeto, es desde este punto que se desprende su acción directa, la cual es la coordinación (la cual también se puede referir a un lugar físico y como puesto de trabajo), referido a su sustantivo e infinitivo “coordinar” se refiere a una actividad reguladora o de ordenación sobre varios elementos, que busca gestionar distintas actividades en un mismo ordenamiento además de orientar a los objetivos (Martínez de León, 2014).

Una vez que se tienen claras las definiciones del coordinador y su acción, es posible relacionar estos elementos con la gestión académica universitaria. El coordinador de licenciatura desarrolla relaciones con demás personal administrativo, alumnos y, de ser requerido, con padres de familia. Por lo tanto, como menciona Martínez de León (2014), un coordinador debe de ser capaz de planear, organizar y dar seguimiento a las actividades que tiene encomendadas por parte de la institución, parte de ellas son incluso la ejecución y seguimiento de los programas educativos con relación a los docentes y claro, no puede faltar el proceso de la formación académica de los alumnos durante su estancia en la institución, el cual es uno de los trabajos más destacados de este puesto. Teniendo contemplado

parte del trabajo general del coordinador de licenciatura, es evidente que distintos trabajos están en busca del mismo objetivo que, en este caso, sería la correcta formación integral y académica de los estudiantes; con ello se evidencia parte del concepto del coordinador mencionado con anterioridad.

De una manera más específica, y según el Manual de Organización de la Universidad de Oriente emitido en el 2010, el objetivo general para el coordinador de programa académico es: planificar, coordinar, organizar, supervisar y calificar el correcto cumplimiento de los planes y programas académicos de acuerdo con los objetivos y metas del plan de estudios que tiene la institución, pero que esta corresponda a su respectiva área, tomando en cuenta otras funciones como: la tutoría, el trabajo docente, los programas de investigación y vinculación entre otros.

Como parte de los requisitos generales que menciona la Universidad de Oriente, se contemplan los siguientes: Edad mínima de 27 años, sexo indistinto, estado civil indiferente, ser una persona de carácter honorable y de reconocible prestigio con una buena competencia profesional, por otra parte no debe ser directivo o representante legal de algún sindicato, no debe ocupar durante su estancia ningún tipo de cargo como funcionario público, ni como ejecutivo de partido o representante de alguna agrupación política o religiosa y tener disponibilidad de horario.

En este mismo sentido, existe la coordinación académica, la cual dentro de este contexto, se interpreta como el lugar físico de la institución donde se da la atención, servicio y cumplimiento de las funciones previamente mencionadas del coordinador, este espacio físico existe para dar respuesta y evidenciar el trabajo de los planes y programas de la licenciatura (Rodríguez, 1999, citado por Martínez de León, 2014).

Gestión del Coordinador en el nivel universitario y sus impactos académicos

Por lo general, al hablar de gestión, se suele pensar principalmente en recursos financieros incluso dentro del campo de la educación, lo cual hace que se quede a un lado su verdadera teorización dentro del ámbito educativo (Lavin y del Solar, 2000, p.18, citado por Martínez de León, 2014).

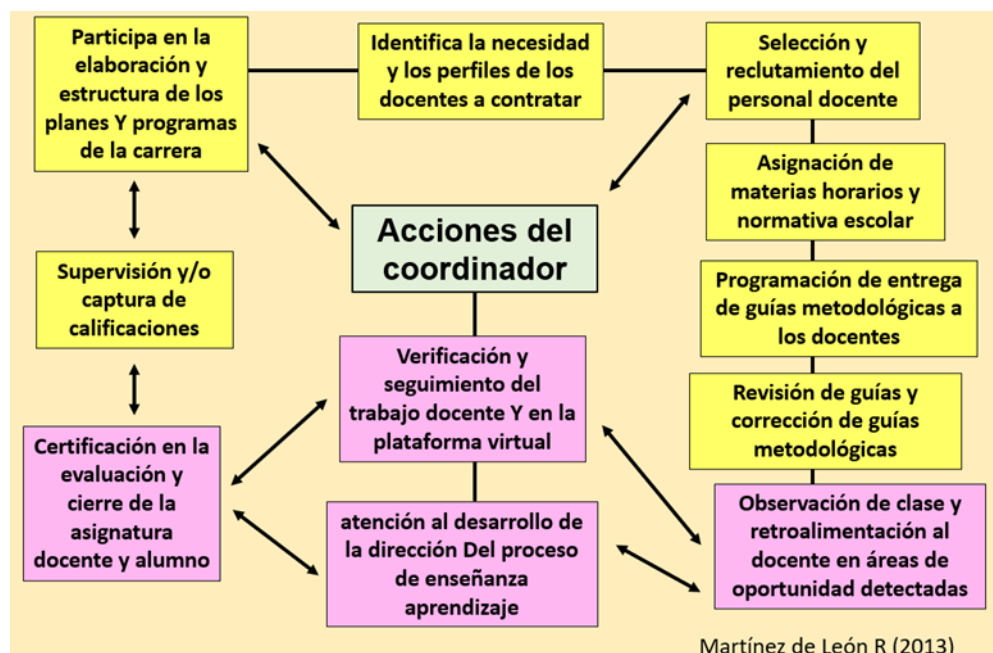
Afortunadamente, ya se tienen conceptos definidos de la gestión dentro del ámbito educativo, tales como la gestión escolar, la cual engloba a la administración y la cultura escolar como un proceso que se trabaja en conjunto con otros actores como personal administrativo, docentes, alumnos, padres de familia y, por supuesto, con los coordinadores de licenciatura que pertenecen a la institución educativa, permiten trabajar de acuerdo a los planes educativos establecidos y a mejorar los resultados de manera eficiente (Martínez de León, 2014).

Por lo anterior, es evidente que se requiere de estructuras y gestiones administrativas bien definidas dentro de la institución, esto para mínimo cumplir con los objetivos principales y principios básicos que se requieren. Es aquí donde interviene el rector del plantel, quien es la figura encargada de modular la dirección de la institución educativa a través del apoyo de otras figuras institucionales, ya que es un trabajo en conjunto y es aquí donde se requiere al coordinador de licenciatura, quien es el enlace directo de reportar el rendimiento académico de los alumnos, así como de presentar propuestas de trabajo de acuerdo con la licenciatura (Martínez de León, 2014).

El Coordinador de Licenciatura y su relación con la dirección Académica

La dirección académica dentro de una institución universitaria es vista como el puesto y área de mayor autoridad, ya que según Martínez de León (2014) consiste en impulsar, coordinar y vigilar el trabajo de otras áreas de la institución y es aquí donde interviene el papel del coordinador de licenciatura quien funge como enlace para vincular el trabajo de manera colegiada y evidenciarlo a la dirección, así como a otras áreas de la institución. En la siguiente imagen se pueden observar algunos de los trabajos más importantes del coordinador ver figura 1.

Figura 1. Acciones del coordinador



Fuente: Martínez de León (2014)

Como se puede ver en la figura, el coordinador enlaza diversas acciones que involucran elementos pedagógicos e institucionales, se puede comprender mejor cómo es que el coordinador es de suma importancia para la dirección académica, ya que, según la teoría de Gulick, si la subdivisión del trabajo es necesaria e indispensable, la coordinación es obligatoria (Martínez de León, 2014), esto quiere decir que una sola dirección académica no podría con todas estas acciones, además, en un contexto universitario existen más carreras que la institución está ofertando; cada una con necesidades diferentes que atender. Ante ello, cada una de las carreras debe tener un coordinador académico ya que, al final de cuentas, sin importar qué carrera sea, todas las demás buscan un fin en común, el cual es el mayor rendimiento y aprovechamiento de los estudiantes, además de concluir con su plan educativo. Es debido a lo anterior que la dirección necesita de la subdivisión del trabajo, ya que es de gran ayuda para las coordinaciones.

Según Martínez de León (2014), el director de una institución académica es el líder principal que representa y dirige apoyado de sus coordinadores, a quienes delega autoridad y responsabilidad para desarrollar las funciones encomendadas por la institución o acuerdos internos. Por lo tanto, considerando el vínculo existente entre la dirección y la coordinación, y dejando a un lado los acuerdos internos y personales, esta vinculación debe estar sustentada por conocimientos teóricos y empíricos para la delegación de funciones; es decir, el coordinador debió ser seleccionado por su superior teniendo en cuenta aspectos como: la formación académica y profesional, liderazgo, responsabilidad y ser una persona con la capacidad de tomar decisiones. Sin embargo, Martínez de León (2014) considera que se debe añadir experiencia en el manejo de personal y liderazgo.

Con base en lo anterior, no es de extrañarse que la delegación de funciones sea uno de los trabajos más difíciles para el director, ya que se deben de tomar muchos puntos para la asignación de puestos, y en este caso el coordinador de licenciatura debe de cumplir con todos los requisitos para ejercer de la manera más eficiente su puesto.

La gestión del Coordinador y sus impactos académicos con relación al clima organizacional de la institución.

Según Martínez de León (2014) la gestión del coordinador impacta en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la institución ya sea de manera positiva o negativa, donde el éxito depende del esfuerzo que se da, de la misma forma va con la dedicación y esmero en el desarrollo de las funciones correspondientes.

Cuando se tiene un buen clima organizacional en el ámbito de la gestión educativa, se puede conseguir un mejor rendimiento en la enseñanza y en el aprendizaje, esto resulta ser muy interesante ya que es común que se piense que el

rendimiento de los estudiantes dependa mayormente de su propio esfuerzo y de la calidad de enseñanza de los profesores, sin embargo: con sustento en la investigación de Martínez de León (2014), se presenta que la dirección o conducción de una institución educativa y su clima organizacional influye mucho en el rendimiento de los estudiantes donde todas las demás áreas deben funcionar de manera eficiente, ya que el coordinador de licenciatura es el vínculo directo entre estudiante y otras áreas de dependencia.

Para tener un mejor entendimiento de la gestión y los enlaces del coordinador académico con otras áreas de trabajo de la institución, se puede comprender por medio de la siguiente figura:

Figura 2. Enlaces y gestión del coordinador académico



Fuente: Martínez de León (2014)

Causas y consecuencias de los constantes cambios en las organizaciones

En la actualidad, el cambio está asociado mucho a la globalización, ya que de no ser por los factores externos que no podemos controlar, muchas de las empresas, organizaciones y sistemas, seguirían operando y trabajando de la misma manera sin tener interrupciones. Sin embargo, y tal como menciona Rivera (2013) citado por Rueda (2018), este mismo contexto hace que las organizaciones entren en incertidumbre con respecto a su mercado, entorno actual y al cómo están acostumbrados a laborar, lo que hace que se les exija nuevas posturas para poder sobrevivir en el mercado que está en constante cambio; es aquí donde se concentra el mayor problema, que es el momento en el que la empresa no sabe cómo reaccionar o qué cambios hacer para poder sobrevivir.

Para Demers (2017, citado por Rueda et al., 2018), los cambios dentro contextos empresariales no siempre significan algo malo, sino que también se puede considerar como crecimiento y expansión. En el fragmento introductorio del artículo Iván Rueda y colaboradores, estos resaltan mucho una línea histórica sobre el cómo se ha interpretado el cambio organizacional, lo que da entender que son procesos constantes de situaciones externas que las empresas no pueden controlar y su única manera de sobrevivir es generando procesos de cambio estratégicos para enfrentar las situaciones.

Como parte de trabajos aún más complejos, se encuentra el cómo enfrentar el cambio organizacional ya que, según este autor, la empresa es influenciada por factores tanto internos como externos. Por la parte interna, se toman aspectos como el clima organizacional, el número de personal y nuevas visiones a futuro entre otras. En cuanto a las externas, se encuentran tendencias de mercado, nuevos consumidores, innovaciones tecnológicas, globalización, sistemas nuevos de comunicaciones e información. Estos últimos evidentemente son factores que no se pueden controlar. De esta forma, Iván Ramírez también recalca que el proceso de cambio en las organizaciones se presenta en 2 etapas, siendo estas: la adopción, en donde la problemática se acepta o se niega y por último, la adaptación, en donde se aplican los cambios.

De esta manera, este mismo autor da por entendido que cuando se habla del proceso de cambio organizacional, se toma como un proceso de gestión del cual la empresa depende para sobrevivir, y es cierto que además hay situaciones externas que no se pueden controlar. Es en este punto en el que las empresas deben de tomar un papel más activo, por lo tanto, es importante que las instituciones generen estrategias previamente internas con sus mismos colaboradores fomentando la comunicación e innovación. Ante ello, la gestión de los cambios en las instituciones debería involucrarse como una actividad diaria dentro de la institución o bien podría ser constante para estar preparados ante los posibles cambios que puedan venir o que generen mejoras.

Desarrollo organizacional y la resistencia al cambio

Dentro de cualquier empresa, resulta necesario tener un desarrollo organizacional para llevar a cabo de manera correcta las funciones de los puestos de trabajo y el objetivo final de la empresa, sin embargo, el desarrollo organizacional también sirve para que en un futuro dentro de la empresa puedan existir cambios de cualquier índole. De igual manera, con ello se mide el desarrollo y la funcionalidad de los trabajos dentro de la misma, a lo que puede llevar que si se requiere se puedan hacer cambios esto con el objetivo de tener una mejor funcionalidad y competencia dentro de las organizaciones. Algunos puntos muy importantes del

Desarrollo Organizacional y que tienen como objetivo principal la resolución de problemas dentro de las organizaciones son: la comunicación interna, los conflictos intergrupales, el liderazgo, la satisfacción laboral y la adaptación al cambio (Escudero et al., 2014).

Por otra parte, y como se sustentada a través de los autores antes mencionados, se tiene presente el cambio dentro de los Desarrollos Organizacionales, el cual se interpreta como la modificación de un plano dentro de la organización, resultando una respuesta a una inconformidad o desequilibrio que se ha estado experimentando. Este evento trae consigo que se abandonen por completo o se cambien determinadas estructuras, funciones y comportamientos con el fin de optar por unos similares o completamente nuevos que puedan estar al alcance de las nuevas competencias y exigencias que se requieren dentro de la organización.

Hasta cierto punto, los cambios resultan ser realmente necesarios. Uno de los principales factores que incitan a este evento, como se mencionó anteriormente, es la presencia de situaciones que provocan desequilibrio y malestar. Sin embargo, visto desde una perspectiva que justifique la realización del cambio, se puede favorecer el crecimiento profesional, personal y de habilidades de los involucrados a la vez que al tiempo de la organización. A pesar de que está comprobado que los cambios son buenos para las instituciones, estos traen consigo la resistencia al cambio, un fenómeno psicosocial que surge cuando se ejecutan los procesos de cambio en las organizaciones y se define como un obstáculo o una fuerza restrictiva que representa inconformidad, molestia y desacuerdo por parte de los individuos con respecto a los reajustes de cambios que tiene como objetivo las organizaciones (Escudero et al., 2014).

Debido a que suele ocurrir que los cambios no sean vistos para bien, es importante conocer las variables psicológicas que traen consigo los individuos que tienen la resistencia al cambio, algunos de ellos son: la percepción, los hábitos, el miedo a lo nuevo, el apego a lo que ya se conoce y a conservar la estabilidad. A pesar de que puede existir esta problemática de la resistencia al cambio en las organizaciones, esto puede llegar a tener una solución. Para ello, se debe hacer un análisis situacional de las fuerzas que restringen el cambio, algunos ejemplos de acciones que pueden ayudar con este problema son: escuchar las expresiones sobre la resistencia, mostrar empatía, reducir la incertidumbre y la inseguridad, buscar apoyo profesional si no se llega a una solución interna, buscar la raíz de la resistencia, promover un cambio participativo, no ejecutar soluciones apresuradas y unilaterales, y plantear y exponer de manera transparente los beneficios que se esperan generar con el cambio (Escudero et al., 2014).

METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y descriptivo, y se enfoca a describir y demostrar cómo influyen los constantes cambios en un determinado grupo social, esto recopilando información de manera individual mostrando la manifestación de estos contextos (Hernández et al., 2014). Del mismo modo, y con base en los autores citados previamente, el diseño de este estudio se concentra en la investigación no experimental, ya que solamente se recopila información y hechos que se presentan de manera informal en cierta área específicamente con la coordinación de Desarrollo Turístico de la Universidad de Oriente, por lo cual no hubo manipulación de variables, ya que solamente se quiere dar a conocer los hechos ya existentes.

La población con la que se trabajó es la plantilla docente de la Licenciatura en Desarrollo Turístico de esta institución, donde se origina la problemática. La muestra fue determinada por estar trabajando o haber laborado en esta licenciatura, donde se encuentran los profesores que son el principal objeto de estudio. La muestra está integrada por cuatro profesores que colaboran o han trabajado en la licenciatura, tal como se mencionó, pero con la característica de haber estado en algún o algunos de los cambios de la coordinación de la carrera.

El instrumento que se utilizó para la investigación fue la entrevista semi estructurada que está integrada por ocho preguntas, las cuales hacen referencia a los temas tratados en el marco teórico, como lo son el buen desarrollo organizacional en una institución, los efectos del cambio en las organizaciones y la importancia junto con las características de un coordinador de licenciatura, temas que dieron origen a dichas preguntas. Estas se realizaron de manera directa a docentes de la carrera que han presenciado esta situación, debido a que es el procedimiento que más se ajusta a un estudio de índole cualitativo. Se entrevistó a los seleccionados leyéndole las preguntas, de igual forma, se les grabó con su consentimiento en audio, posteriormente se hizo la transcripción de sus respuestas sin modificar absolutamente nada de lo que dijeron, solamente se hicieron excepciones cuando los entrevistados se alejaron un poco del tema o agregaron ejemplos, tratando de encontrar la respuesta más acertada a la pregunta, por lo que, previamente de la transcripción se hizo un análisis de la respuesta de cada uno de los entrevistados.

RESULTADOS

Como se mencionó previamente, para la obtención de datos se realizaron preguntas que se sustentan del marco teórico, donde todos los temas están relacionados a la problemática de los constantes cambios en la coordinación de Desarrollo Turístico.

Con el fin de proteger la identidad de los informantes, se les cambió el nombre en los resultados de las entrevistas.

A continuación, se presentarán los resultados de la entrevista divididos por categorías.

Desarrollo Organizacional

Con respecto a cómo un buen desarrollo organizacional repercute en una institución, la Maestra Mariela menciona que: se debe tener en cuenta que si una estructura te está funcionando lo mejor es no hacer modificaciones y mejorar a lo que ya se tiene. Esto se refleja en el comentario siguiente:

“Yo creo que es base fundamental el hecho de que se tenga una buena estructura, que no existan modificaciones, obviamente sabemos que debe de haber flexibilidad en esa parte, pero yo considero que si una estructura te está funcionando en lugar de hacer modificaciones deberías de reforzarla y de mantenerla”.

Por otra parte, la Maestra Natalia, respondiendo a la misma pregunta, menciona que dentro de las organizaciones existen diferentes áreas o puestos de trabajo que deben de estar trabajando acorde a su área, esto se refuerza con el comentario siguiente:

“Repercute mucho, sí; porque en cualquier institución cada uno debe tener sus diferentes puntos de trabajo y es importante que cada uno haga o tenga las asignaciones de un puesto dentro de una institución. O sea, repercute de manera positiva y también de manera negativa”.

Por otro lado, el Maestro Mateo, complementando la variable menciona que, si los puestos de trabajo están bien definidos al igual que las responsabilidades a la par de una buena estructura organizacional, esto puede llevar al éxito de la empresa, lo que se sustenta con el siguiente comentario:

“Pues es muy positivo, definitivamente, de cualquier institución de cualquier índole pues el que haya una estructura organizacional y que haya sobre todo responsabilidades bien definidas pues eso es un requerimiento, no es probable, tal vez sea lo único, ¿verdad? Se necesitan muchas otras cosas para que una institución pueda tener éxito, pero tener una estructura organizacional bien establecida, bien definida y clara pues es un elemento importante”.

También la Maestra Daniela expresó su comentario sobre la misma pregunta diciendo que, si se sigue un reglamento y todos los puestos de trabajo que forman parte del desarrollo organizacional cumplen de manera correcta sus funciones, se puede llegar al mismo objetivo. Lo anterior se se sustenta con el siguiente comentario:

“En un montón de cosas, una de ellas no solamente es cumplir a cabalidad el reglamento; el reglamento interno de la universidad, sino también la organización de la parte de quienes estamos trabajando aquí de toda la comunidad universitaria, dígase desde el personal de mantenimiento hasta la parte administrativa, docentes e incluso estudiantes, entonces mientras se mantenga organizado y se cumpla bajo un reglamento pues podemos cumplir las expectativas y mantener un orden en ese sentido”.

Dándole continuidad al tema del desarrollo organizacional, pero haciendo énfasis en otra variable, se cuestionó al respecto de que se presenten inconformidades o desequilibrios en el sistema organizacional, ¿los cambios serían necesarios de efectuar? A lo que la Maestra Mariela mencionó que una empresa debe tener cuidado cuando hay problemáticas, los cambios no precisamente deben ser muy bruscos, sino que se debe encontrar la problemática dentro de la institución y realizar un análisis. Respondió lo siguiente:

“Yo creo que el cambio debería de ser necesario si vemos que hay inconformidad, si existen situaciones que están siendo problemáticas, el hecho de que se realicen estos cambios no precisamente quiere decir que vamos a despedir gente, sino que vamos a buscar sus áreas de oportunidad y vamos a reforzar lo que vienen siendo aquellas oportunidades, que es nuestro análisis FODA, e identificar aquellas debilidades que se están presentando, esto va a repercutir en que siempre vamos a tratar de mejorar, es obvio que al ser una institución un ente siempre va a ser una cuestión cambiante y nosotros tenemos que estar capacitándonos, entonces son necesarios los cambios, debemos de ser flexibles y yo creo que repercute siempre y cuando esos cambios sean positivos”.

Por un lado, la Maestra Natalia comenta algo similar con respecto a la pregunta de los cambios necesarios en una institución, donde dice que primero la empresa no debe de hacer cambios bruscos, sino que debe de encontrar el problema y analizarlo, buscando las posibilidades de mejoramiento para obtener un buen rendimiento por parte del desarrollo organizacional, en caso de no ser así, sería necesario el cambio, eso se sustenta con el siguiente comentario:

“Cuando hablamos de inconformidad o desequilibrios, es importante primeramente creo que ponernos en el lugar de la otra persona, primero platicar con esta persona y ver cuál es el motivo primeramente de la inconformidad, porque a veces tendemos a ponernos inconformes, no porque no tengas la capacidad sino porque a lo mejor no eres valorado, porque no tienes también los objetivos claros de tu trabajo, ya si en este caso la persona ya es un poco rebelde o la persona no quiere alinearse a la fuente nueva de trabajo pues sí es necesario un cambio, quizás algo más con ideas jóvenes con esta parte podría ser una solución, sí es bueno el cambio y sí influye porque también cada persona tiene una manera diferente de trabajar y claro que influye y aún con las demás personas porque también aprenden a trabajar con ese líder y al ser cambiado también tiene que modificar esta parte”.

Asimismo, el Maestro Mateo comenta algo similar relacionando más la parte humana de la subjetividad como principal motivo de inconformidades en las organizaciones, pero sea cual sea el motivo, una persona debe estar abierta al cambio

en todo sentido y con ello las empresas del mismo modo deben de identificar la problemática antes de tomar acciones, esto se sustenta con lo siguiente:

“Indudablemente a partir de la idea de que toda empresa humana y hablando de empresa pues estamos hablando de cualquier actividad, es imposible que todos estén al 100% conformes o contentos o en la misma sintonía todo el tiempo, como seres humanos pues tenemos subjetividad, tenemos sentimientos, tenemos emociones, tenemos la personalidad, una formación, una experiencia y entonces la inconformidad en sí me parece que es un elemento que siempre vamos a tener en todas las organizaciones eso es indudable, siempre va a haber esa esa subjetividad y esa emocionalidad, sin embargo, como siempre debe de haber ello pues también es necesario estar abierto al cambio, indudablemente el cambio es parte de la dinámica de la vida, entonces yo diría que hay que tener la conciencia de que la inconformidad o el desequilibrio inclusive o la percepción de desequilibrio es inherente a cualquier organización, pero eso no quiere decir que como en todos lados pasa, pues no se le va a dar importancia, hay que detectarlo, hay que sopesarlo y hay que hacer los ajustes y los cambios que se requieran, definitivamente tenemos que estar cambiando”.

Por otro lado, la Maestra Daniela finaliza con la pregunta comentando que definitivamente los cambios son buenos siempre y cuando se analice el contexto e identifiquen las problemáticas en el desarrollo organizacional, esto se plasma en su siguiente comentario:

“Si los cambios son parte de la evolución no solamente humana y biológica sino también administrativa, entonces los cambios son buenos siempre y cuando también se mantenga bajo un consenso general y una comunicación de todos los que participamos en dicha organización, pero definitivamente los cambios son buenos, siempre evolucionamos y también depende mucho del contexto, tienen que haber cambios ya que no podemos seguir siempre bajo una misma línea”.

En esta nueva variable, pero de la misma categoría se comenta sobre cómo un buen desarrollo organizacional influye en el proceso de cambios en las organizaciones, de este modo, la Maestra Mariela comenta que se debe de incluir a todos los miembros del desarrollo organizacional en los procesos de cambio, que en este caso serían todos los empleados de la institución ya que son parte fundamental del trabajo, esto se refleja en su siguiente comentario:

“Influye, sí; pero también influyen las personas, hemos hablado por ejemplo sobre un concepto nuevo que es la resistencia de adaptarse a esas situaciones de cambio y obviamente como decía yo hace un momento, fácilmente todo cambio va a traer estrés y frustración porque no estamos acostumbrados a eso nuevo, no diciendo si es bueno o es malo, simplemente es algo diferente y eso tiende a causar en ocasiones estrés o desmotivación, entonces yo creo que la estructura organizacional debería de considerar que ningún cambio es fácil, para que tengan esa capacidad de poder entender el efecto que está causando en los empleados entonces yo creo que es como que un 60 40 en cuanto a responsabilidades, tiene responsabilidad la estructura organizacional pero también

el empleado debe de poner de su parte, de decir bueno, hubo un cambio pues vamos a adaptarnos vamos a trabajar con el que venga y vamos a hacerlo bien pero también está la de ambas partes”.

En este caso, la Maestra Natalia comenta que es importante la comunicación, en este caso, enfocándose en los empleados y altos mandos ya que todos son parte fundamental para que la empresa funcione, por lo mismo, todas las partes deben de estar enteradas y conscientes de los cambios:

“Yo considero que el que cada persona tenga un puesto bien estructurado y los demás colaboradores crean en su potencial y le permitan la confianza de trabajar en sus puestos además de saber que sus decisiones y opiniones son tomadas en cuenta, creo yo que eso ayuda más que una cuestión de simple amistad, la mesa se va forjando conforme a estas partes de confianza de credibilidad, sí son importantes y sí influyen, claro, un excelente ambiente en el trabajo pues también ayuda. Es como un barco, siempre voy a decir que es un barco y alguien siempre tiene que estar en el timón y ese que está en el timón siempre tiene que dar ideas claras de lo que quiere también, pero también debe creer en su equipo para que entonces ese barco fluya a donde quieren llegar, entonces sí es importante esta parte”.

El Maestro Mateo continuando con la variable anterior dice que, si hay un buen desarrollo organizacional, se pueden generar estrategias para minimizar la resistencia al cambio ya que es un fenómeno que siempre va a estar presente y va a ocurrir inevitablemente, por lo mismo se deben generar ideas previamente si existe un buen clima organizacional, esto se comenta en su siguiente comentario:

“Un buen desarrollo organizacional sí dosifica la resistencia al cambio, creo yo que debemos estar conscientes de ello es decir va a haber resistencia al cambio y va a haber también inconformidad, ahora esos son parte de realidades de las estructuras laborales y estar consciente de ello nos puede permitir precisamente tener estrategias para que los cambios se puedan realizar y que esa resistencia se vaya venciendo de una manera correcta, porque también es otro problema cuando en la organización se maneja un autoritarismo o una imposición, entonces sí es muy importante dentro de la estructura organizacional detectar todas estas cuestiones y sobre todo buscar el clima laboral o el clima organizacional que permita que vayan fluyendo tanto los problemas como la los cambios que puedan surgir”.

Por otro lado, concluyendo con esta variable, la maestra Daniela cree que la teoría está en lo correcto y que si hay un buen desarrollo organizacional, la resistencia al cambio debe minimizar, ya que se está tratando de buscar las mejoras, eso se reflejó en su comentario:

“Pues esa sería la finalidad, es decir la finalidad es que si va a haber un cambio es porque se trata de buscar la mejora, de hecho, se busca la mejora y lo que se trata de hacer es mínimo, la resistencia es la que puede haber ante dicho cambio, pero cuando se hace el cambio también se está consciente de que va a haber ciertos integrantes de la organización que pueden estar resistiéndose, lo cual un correcto desarrollo organizacional prevé en ese tipo de situaciones”.

Perfil de un Coordinador de Licenciatura

Entrando en el apartado del perfil y características de un coordinador de licenciatura en una universidad, se plantea la pregunta: ¿Qué importancia tiene un coordinador de carrera en una institución? a lo que la Maestra Mariela menciona lo siguiente sobre la importancia que tiene un coordinador en cuanto a la relación con los maestros y estudiantes:

“Pues yo creo que sí es muy importante, han habido periodos en los que la licenciatura en desarrollo turístico de la Universidad de Oriente se ha quedado sin coordinación, hemos tenido periodos mucho más largos en los cuales no hay coordinación y los maestros hemos tenido o hemos sacado a flote el trabajo, sin embargo, el no tener una figura que coordine todas estas actividades que nosotros tenemos que hacer, nos deja a la deriva, obviamente cada maestro ya sabe cuál es su papel o cuál es su función ya que trabajamos en base a eso, pero sí nos sentimos un poquito perdidos cuando se dan esas situaciones en las que no existe una coordinación y mucho más hablando de nivel licenciatura, por ejemplo ustedes como alumnos ¿a quién recurren en caso de que tengan alguna emergencia?, si no hay coordinador tienen que avisarle a los 6 o 7 maestros que les dan clase, entonces el hecho de tener a una persona responsable en coordinación creo que facilita el trabajo, facilita el trato de ustedes hacia los maestros y también de los maestros hacia los alumnos”.

Por otro lado, continuando con la misma variable, la Maestra Natalia menciona sobre los rangos que hay en la universidad, en este caso el coordinador de licenciatura más que una autoridad es un puesto de apoyo para todas las inquietudes y dudas que se presenten ya que este facilita el trabajo tanto de docentes como alumnos, esto se presenta en su siguiente comentario:

“Sí, dependiendo de cada institución, en este caso de la universidad, pues siempre tiene que haber sus rangos y el tener un coordinador claro que te ayuda a llevar bien la batuta, te ayuda a que todos vayan hacia un mismo objetivo y por ende tengas a una persona líder de tu área en donde puedas dejar o descargar todas tus inquietudes, todas tus dudas y en este caso ustedes siendo alumnos obviamente requieren de un líder, así como cuando está el nicho familiar, el niño requiere de mamá o papá, siempre requiere de una figura superior que le ayude con esas necesidades, así que claro que es importante”.

Por otra parte, continuando con la variable de la importancia del coordinador de licenciatura en una institución, el maestro Mateo hace mucho énfasis en que en el ámbito universitario todos somos adultos y nos debemos tratar como tal, pero sí es importante el puesto de coordinación para poder tratar los temas y situaciones que se presenten, esto se refuerza con su comentario:

“Sí es importante que haya una persona responsable en un programa de urgencia, hay que considerar una cuestión, y ya estamos hablando de que todas las personas que están involucradas en el proceso universitario son adultos, tanto los estudiantes, los profesores, el personal administrativo y el personal directivo; todos somos adultos y como tal, todo lo que hemos comentado previamente como las resistencias al cambio, inconformidades,

situaciones de mucho compromiso. Entonces es necesario que haya una estructura en esa situación, es decir, los estudiantes y las estudiantes pues van a tener una serie de necesidades de requerimiento en situaciones que pueden tener una gran complejidad del momento dado y no todos van a tener la misma situación en todo momento, ahí es donde se requiere la presencia del coordinador de su respectiva licenciatura”.

Finalizando con esta variable, la Maestra Daniela resalta al coordinador como vínculo de relación y comunicación para las direcciones académicas y los estudiantes, esto se menciona en su siguiente comentario:

“Sí es importante un coordinador, porque forma parte de esta mediación, no solamente como su nombre lo dice coordinar las actividades, sino también revisar que los lineamientos, planes de estudio y la comunicación que existe entre dirección académica y estudiantes se mantenga, y obviamente el profesorado forma parte de esta mediación donde también se presentan problemas y diversas situaciones”.

Cambiando de variable, se cuestiona sobre las cualidades interpersonales que debería poseer un coordinador de licenciatura, a lo cual la maestra Mariela menciona un poco las cualidades académicas, pero hace mucho énfasis en la parte de la empatía y la escucha activa, sobre todo porque se considera que los alumnos y maestros también son humanos y tienen diferentes problemáticas, esto se enfatiza en lo siguiente:

“Antes que nada, un coordinador debe tener conocimiento en cuanto a educación y creo que la empatía en esos casos es uno de los aspectos que desde mi punto de vista son los más importantes, ya que así como los alumnos tienen situaciones en las cuales se necesita apoyarlos, en ocasiones se deja de lado a los maestros que también tenemos situaciones que necesitan de apoyo y que somos humanos, entonces yo creo que una de las características principales es el ser empático con tus alumnos y con tu plantilla docente. Yo creo que en estos tiempos hace falta es un poquito de empatía hacia el personal, creo que le da un plus a la coordinación que lo que lo exige”.

Por otro lado, la Maestra Natalia, como punto de vista piensa que todos los relacionados al área de coordinación y, más que nada, la persona que va a ejercer el puesto, debe de reconocer la diferencia de líder y jefe, porque no es lo mismo, y lo que necesitamos es un líder que nos oriente y nos escuche:

“Tiene que ser un gran líder, no jefe, porque también hay que saber esta separación entre a veces sentirse líder y jefe, debe ser un gran comunicador, muy receptivo, puesto que muchos tienden a creerse superior y no se ponen en el papel del estudiante. Tiene que ser un gran comunicador, yo como maestra hago énfasis un poco en esta parte no verbal o verbal de la comunicación, creo que tiene que ser una persona receptiva que si se va a comunicar contigo, las manos, la vista y todo lo que demuestre que sí te está escuchando, porque a veces tendemos a comunicarnos con ciertos coordinadores, que estás solicitando hablar con ellos cuando estos están en el teléfono o la computadora y entonces no sabes si realmente atienden todas tus quejas. Tiene que ser ,yo creo, en esa parte empático, comunicador, resolutivo, resiliente, líder nato y saber también cómo actuar ante el conflicto”.

Dando seguimiento a la misma variable, la Maestra Daniela menciona algunas cualidades que debería de poseer, estas se enfocan en su persona, ya que es alguien que va a tratar con diferentes áreas, ya sea maestros o estudiantes y sobre su trabajo que también debería impulsar la academia, ya que es un área que también lo compete:

“Primero que nada, debe tener el conocimiento de la licenciatura que va a coordinar, que tenga la preparación académica, que tenga un conocimiento ya no básico, sino que también tenga la experiencia en esa área, me interesaría mucho que fuese académico para que no solamente se cumplan las funciones, que tenga un carácter no prepotente ni déspota, ni nada por el estilo, por el contrario; una persona amable, afable y con pensamiento crítico, además que sea alguien directo en sus funciones, que pueda tener la perspectiva muy amplia para verificar y visualizar los problemas que se pueden suscitar en administrativos, debe de impulsar la academia, la investigación y por supuesto, también el desarrollo tanto de la parte de docentes como de estudiantes”.

Cambiando de variable, acerca del perfil del coordinador, se cuestiona si es importante su preparación académica relacionada con la licenciatura de la que va a ser responsable, a lo cual la Maestra Mariela menciona que no es tan necesario, pero debe de tener un conocimiento académico, esto se sustenta con el siguiente comentario:

“No necesariamente el coordinador debe tener conocimientos sobre la licenciatura de la cual es responsable, yo creo que hablando de esa situación en específico, sí considero que debe de tener un perfil en educación, no una especialidad o algo por el estilo, que mínimo tenga conocimiento y que tenga años de experiencia en esta parte educativa, pero yo creo que precisamente un egresado de la licenciatura para puesto de coordinador pues no es tan necesario. Por ejemplo, a lo mejor sería un plus, pero yo creo que una persona con ganas de trabajar independientemente del perfil, yo creo que podría hacer un buen trabajo”.

Conservando la variable anterior, la maestra Natalia considera que quizás sí debería ser necesario ya que nos ayudaría a desenvolvernos en el área de la licenciatura, pero si ese no es el caso, pues no pasa nada y no es tan necesario que tenga el perfil de la licenciatura:

“Con relación a eso, yo creo que hay muchas personas capaces que a lo mejor no tienen como tal el estudio profesional, pero son grandes líderes en el área donde se desenvuelven, entonces lo ideal sí sería que tuviera el perfil, porque sobre todo conocer del contenido de estudios de la carrera pues sí sería ideal para poderte impulsar, para ayudarte en ciertos temas relacionados a la licenciatura; si sería lo ideal”.

El Maestro Mateo, por otra parte, considera que sí es importante que una persona con el puesto de coordinador de licenciatura tenga el perfil de la carrera de la cual es encargado, también menciona que esto siempre ha sido una problemática porque no se encuentran profesionales que coincidan con el perfil de su puesto de trabajo, pero que no es imposible hacerlo, esto se sustenta con su siguiente comentario:

“Sí, yo creo que es importante sin embargo creo que no es una situación imposible de vencer. Por como lo vemos claramente en este caso en particular, me parece que, en un área tan compleja pero al mismo tiempo tan amplia como el turismo, pues es posible integrarse a una coordinación en un momento dado con estos conocimientos que ya se han mencionado con estas capacidades. Hablando por supuesto, es imprescindible que en una situación de estas características que por necesidades urgentes del programa educativo se ha internado en la coordinación a responsables que no están vinculados específicamente con el contenido del programa educativo, pues yo creo que sí es muy importante que dicho o dicha persona pues se involucre en el contexto de la licenciatura de la cual es responsable”.

Cerrando esta variable con el punto de vista de la Maestra Daniela, ella considera que sí es importante la relación del coordinador a la licenciatura de la cual es responsable, sin embargo, esto no se ha dado como tal en la Universidad de Oriente, pero es algo que se debe de considerar. Lo anterior se sustenta con su siguiente comentario:

“Sería lo ideal, pero se entiende que el contexto en el que estamos en esta universidad no se ha permitido que existan licenciados en turismo o desarrolladores turísticos, incluso egresados de la universidad como coordinadores de la licenciatura en desarrollo turístico, es decir; se entiende esa parte, lo ideal sería eso o que tenga conocimientos básicos en la parte de desarrollo turístico, el problema es que cuando los perfiles no están dentro de estas características, si no es su formación académica como tal, que sí tenga una preparación ya sea de diplomados, especializaciones o al menos en una experiencia laboral relacionada al ámbito turístico, de lo contrario, solo se ve bajo la perspectiva de su propia disciplina y también de cómo debe desarrollarse la actividad turística”.

Cambiando de variable, la maestra Mariela responde sobre si los conocimientos académicos son de suma importancia para el puesto de coordinador, ya que van relacionados mucho al trabajo de coordinación eso se sustenta con su opinión:

“Claro sí, yo creo que son básicos el manejo de personal, el liderazgo, todo lo que habíamos platicado hace un momento que vendría siendo esa parte del conocimiento administrativo, además de que todas las cualidades o características que desde mi muy humilde opinión considero son importantes también en una figura de coordinación”.

Respondiendo a la variable anterior, la maestra Natalia, por otro lado, cree que debería de considerarse la parte académica y administrativa porque es un proceso que se va aprendiendo, incluso llegando al puesto, sin embargo, sería recomendable tener un conocimiento previo más en el área de la academia por el puesto de trabajo que lo demanda, esto se recalca en su comentario:

“Sí son importantes los conocimientos académicos, claro, porque igual se están desenvolviendo sobre todo en el área de educación, es obvio que tiene que tener conocimientos académicos porque a ellos les designan planes de estudio de las carreras, y en cuanto al

proceso administrativo es claro también porque pues al final de cuentas van a tratar con gente de diferentes rangos y es importante el tipo de comunicación que vamos a tomar con cada uno de los rangos en la universidad. No es igual tratar con una rectoría, con una dirección académica y con el alumnado, tienen que tener ese nivel de flexibilidad en esta parte y claro, es importante, más sin embargo, en la cuestión de iniciativas yo creo que igual eso se va aprendiendo conforme se vaya tomando el puesto, no todos llegan con este conocimiento administrativo pero en la cuestión académica por el puesto que están ocupando sí es importante”.

El Coordinador de Licenciatura y la Dirección Académica

Cambiando de variable y de categoría, con respecto a la cuestión política, la designación del puesto está a cargo directamente de la Rectoría mediante un nombramiento y por lo tanto, se preguntó a los docentes si esta estrategia es la adecuada. La maestra Mariela opina que estos favores políticos no se deben de dar dentro de la institución, ya que en este ámbito de la educación se está tratando con los futuros profesionales del país y esas acciones repercuten mucho en los estudiantes sobre cómo ven y perciben las instituciones en donde están, sobre todo si se asigna en el puesto a una persona que no tiene experiencia en el área y solo está por favores políticos, al respecto dijo:

“Yo creo que la asignación de un coordinador a una licenciatura siempre es una oportunidad para la persona a la cual se le asigna por los medios que sean, por medios políticos para ser exactos, pero yo creo que se debe de considerar el perfil de la persona a la cual están asignándole un puesto de coordinación. Cuando se asigna un puesto por política, en ocasiones la persona no está relacionada con el ambiente en el cual se le está asignando y esto no quiere decir que vaya a hacer un mal trabajo, como ya hablamos de la adaptación también ellos pueden adaptarse y hacer un excelente trabajo, pero cuando viene esa imposición en ocasiones es un poquito más difícil el cambiar de un sistema que tenías a otros sistemas y, por ejemplo, sabemos que por medios políticos es mucho más fácil de aceptar cuando la persona que llega al puesto lo conoces, sabes de su trabajo y tiene una manera en la que tú has visto cómo se desempeña, a lo mejor como un superior en algún otro puesto y creo que eso debería de contar. El hecho de que se tengan compromisos políticos, siento que en una institución está de más, debido a que no es el contexto adecuado; si fuera una empresa privada yo decido a quién meto en mi empresa pero estamos hablando de educación, entonces yo creo que al momento de que se tengan esos favores políticos pues a lo mejor considerar en qué puesto los estamos poniendo, ya que repercuten directamente esas decisiones en lo que ustedes como alumnos perciben luego. Una persona que no está preparada para el puesto y que solamente pues que es el compadre o hijo de uno de los político, llega a una coordinación a un puesto mucho más allá, en ocasiones sí tambalea la institución, está el hecho de que sean ya asignados de acuerdo a sus capacidades, yo creo que refuerza poquito más lo que viene siendo la estructura, entonces estos cambios deberían de ser analizados muy a detalle porque no es algo fácil el hecho de tomar una decisión. En general, yo creo que los favores políticos en una institución no deberían de darse; si no hay de otra, bueno, elige bien y analiza bien de acuerdo a las habilidades de esta persona a el puesto en el cual lo vas a poner”.

Conservando la misma variable la maestra Natalia en este caso comenta que la institución debería de tener mucho cuidado en la asignación de puestos, porque al final todos son por favores políticos y esto no sólo repercute para los alumnos sino para toda la universidad, el carácter de esa persona influye mucho sobre todo en el desarrollo organizacional, tal como se había mencionado anteriormente, esto se debe a que es el mando más alto, este comentario se refuerza con la siguiente respuesta de la maestra:

“En este caso, pues se sabe que la universidad se maneja de manera pública, aquí se maneja con cuestiones políticas, y también este ha sido el conflicto de los cambios de coordinación, porque al venir una nueva administración pues se cambian todos los puestos, la rectoría y todo lo demás, por ende, quieras o no, esto se hace. Claro, es bueno conocer al equipo de trabajo pero todos traen favores políticos y por ello también amistades políticas o que le deban favores, entonces a veces eso puede causar que se dé el cambio en los coordinadores con sus superiores, porque tienen que meter a su amigo, porque me apoyó en la campaña. Entonces, tomando como ejemplo a un rector: como yo estoy en esta dirección lo más que te puedo ofrecer es un puesto administrativo o una coordinación, entonces esta es la cuestión. Digamos que está pasando el rector, asigna a los coordinadores pero en este caso en la Universidad de Oriente sí tiene que ver con un fin político, claro puede haber sus excepciones, por ejemplo que venga un rector que este familiarizado con el contexto universitario, que cuando entre sí conozca la parte académica, de dirección académica que ya está laborando y diga: “ah bueno pues si tú eres mercadólogo, tú eres de turismo quédense en sus puestos” y si están funcionando pues que el rector pueda dejarlos en sus puestos, sería lo idóneo porque, sobre todo en este caso, yo creo que el alumnado también ya se acostumbra a un nivel de trabajo, si ya sabe hasta dónde un coordinador le facilita las cosas o hasta dónde puede llegar para trabajar con esa persona, así que cuando hay un cambio en la coordinación hay que aprender primero a conocer a la persona, saber cuáles son sus límites y también conocer hasta dónde te va a proporcionar llegar, entonces volver a empezar a conocer a la persona eso puede causar un poco de retraso y en esta parte como digo, el rector tiene mucho que ver. Por ejemplo, ahora que tenemos una rectora súper abierta no se da tanto esta situación, por eso vemos avances también en diferentes fases del trabajo, es decir, vemos avance en toda esta parte, hasta se siente un clima organizacional bonito pero también depende el nivel del que venga el rector, porque si es una persona tirana también cambia todo un sistema y si él viene y trae a sus personas con las que trabajó pues las trae porque debe favores políticos, lo idóneo sería que viera el perfil de esas personas que trae y diga llegar a acuerdos. Por otra parte, he conocido parte de la historia de la Universidad de Oriente y veo que hay partes donde sí hay muchas cosas buenas y hay otras donde también tienen sus partes oscuras que es esta parte donde se añaden más los favores políticos y requieren meter a su personal, entonces ahí empieza esto, pues yo creo que a todos nos pasaría. Por ejemplo: que tú llevas años trabajando por un lugar y de pronto meten a alguien que llega de la nada ocupando tu lugar, solo porque viene con esa persona, esto genera una molestia y eso cambia todo el clima organizacional”.

En este mismo sentido, el maestro Mateo considera que, desafortunadamente, esta situación de favores políticos ocurre en la mayoría de las universidades, cosa que deberíamos superar y cambiar. Así fue como lo comentó:

“Depende mucho de la visión de la de la autoridad, desafortunadamente en nuestro ámbito, en nuestra región y en nuestra universidad y, en general, en las universidades estatales de México, no solamente no se ha construido al menos lo que conocemos como una cultura de autonomía universitaria, una universidad como la nuestra también tienen la característica de que los nombramientos de autoridades vienen directamente del poder ejecutivo y como el gobernador o gobernadora nombra al rector o rectora, qué bueno, hay un consejo interno que lo ratifica pero el nombramiento viene finalmente de parte del gobernador o la gobernadora pues eso se reproduce en el interior de la estructura, generalmente para ello pues se toman más consideraciones de carácter personal y de carácter político inclusive, ese sería el peligro que tenemos. Ahora, por otro lado, yo creo que más allá de ello, nosotros debemos de superar el punto del que dependa la elección del rector, y que estos se nombren por ley, y que los cargos se den, por ejemplo, en un concurso; eso sería lo ideal”.

Para finalizar con esta misma pregunta la maestra Daniela presentó una respuesta plasmando lo que ella piensa que cree un rector cuando asigna el puesto de coordinación, en específico, esto fue lo que comentó:

“Lo ideal es que el rector vea las características y las funciones que debe de tener un coordinador: cuál es su perfil, cuál es su experiencia previa, como conoce a la gente, si tiene buena relación con sus propios compañeros y sobre todo, que tenga el impulso y el carácter para hacerlo, eso sería lo que yo pienso que es lo que opina y cree un rector”.

El Coordinador de Licenciatura y su influencia en los estudiantes

La Maestra Mariela comenta que, en parte, sí puede intervenir mucho el coordinador de licenciatura sobre los estudiantes, ya que este realiza actividades que repercuten mucho en los alumnos, esto lo menciona con su siguiente comentario:

“Sí claro, yo creo que no está directamente relacionado el coordinador con los alumnos, pero en parte sí porque él decide quiénes son los maestros, de cierta manera él propone quiénes son los posibles docentes que ustedes van a tener, no toda la responsabilidad recae en él porque no él termina decidiendo, hay una comisión dictaminadora que es la que luego toma decisiones en base a la propuesta hecha por el coordinador, pero yo creo que el hecho de que esta persona esté, sepa y les conozca a ustedes también hace un poco más fácil que él diga que van a trabajar bien con este maestro. El hecho de que él no esté parado en un aula dándoles clase no quiere decir que las decisiones que tome no les afecten directamente a ustedes, pueden afectarles en la motivación, en el rendimiento, en la forma de trabajar, en el ánimo, con él vienen todas esas cuestiones y si él toma las decisiones correctas, las puede fomentar”.

La maestra Natalia, conservando esta última variable, comenta que tal vez sí podría afectar las acciones del coordinador de licenciatura directamente en los alumnos, aunque no sea un docente porque al final de cuentas él es el vínculo para muchas acciones que realiza el alumnado durante su estancia en la universidad, esto se sustenta con su siguiente comentario:

“No necesariamente el coordinador debe ser un docente de los alumnos, porque así también lo conoces más internamente, porque estar detrás de una mesa, de un pupitre o de una computadora no es igual que estar en el campo de batalla o sea o en el campo con los chicos; lo ideal sería que fuera por lo menos una clase por grupo o por lo menos, si no va a poder tener clases con los alumnos, pues a lo mejor hacer esta parte del clima organizacional, haciendo actividades externas, actividades que donde puedan conocer a su coordinador, conocer qué tan abierto es, qué tan chévere es. Lo ideal sería que fuera un docente para que podamos conocer todo, porque en la docencia se conoce quién es. Que afecte en el proceso de enseñanza y aprendizaje si es un coordinador sumamente cerrado a la idea y que esté herméticamente encerrado en su burbuja, entonces sí puede afectar en esa parte de enseñanza y aprendizaje porque en primera va a haber una barrera con la cuestión académica y rectoría y eso hará que no haya una flexibilidad”.

Por otro lado, La Maestra Daniela piensa que un coordinador no debería de estar dando clase ya que puede interferir en sus demás actividades como coordinador, esto lo menciona con su siguiente comentario:

“Es que en realidad, yo pienso que un coordinador no debería de estar dando clases, el problema que tenemos acá en la Universidad de Oriente es que están los tiempos completos y además deben de asegurar que tengan el perfil PRODEP, esto implica varias cosas para mantener el perfil PRODEP, por ejemplo, tienes que dar un mínimo de horas y entonces eso obliga a que los coordinadores se enfoquen incluso además de todas las funciones que tienen que son muy pesadas, tengan que dar clase lo que provoca que se aumente su carga laboral, que muchas veces no cumplan con impartir las clases por las funciones administrativas que tienen que regularmente son un montón, en todo momento hay juntas, entonces están dando clases y se tienen que salir o tienen que estar cumpliendo con otras cosas, tiene que estar saliendo a campo entonces no sería lo ideal y dentro de la parte de docencia desde mi punto de vista debe ser un cargo rotativo incluso donde los mismos docentes que ya llevamos mucho carga de tiempo completo o parcial podamos acceder a la coordinación por un tiempo limitado y que pueda ser como una ruleta y no una ruleta de ver a quien le toca, sino que incluso exista un concurso para que puedas aplicar a un cargo como ese”.

CONCLUSIÓN

Durante la investigación, de todos los temas relacionados a las causas y consecuencias de los constantes cambios en la coordinación de desarrollo turístico, se lograron identificar muchas posibilidades relacionadas a la problemática que se identificó en la Universidad de Oriente. Y más que nada, estos resultados se presentaron durante la realización de las entrevistas que fueron sustentadas por estas mismas investigaciones previas.

Ejemplos de los resultados fueron que esta problemática del constante cambio de coordinador en el área de desarrollo turístico se ha dado desde hace muchas generaciones, llegando a ser la coordinación con más cambios en toda la universidad

de oriente. En esta parte se pudo identificar que, indudablemente, se presentaba un gran desequilibrio en el desarrollo organizacional en la parte de esta área.

Otro punto importante es que no se consideraba el perfil de una persona para que pueda obtener ese puesto, aunado a esto sale a la luz que la más grande problemática para la asignación del puesto de coordinador es que siempre va a intervenir la política. Esto sucede ya que la esta universidad es una institución educativa del gobierno estatal que políticamente ha funcionado como receptor de candidaturas hacia otros puestos, en esta universidad los cambios se darán cada cierto tiempo, cuando el gobierno del estado cambia de representante y este directamente asigne a los rectores de las universidades estatales, por lo cual, la universidad de oriente no es la excepción. Seguidamente, el nuevo rector o rectora usualmente trae consigo a su equipo de trabajo, aunque a veces los administrativos, académicos de la universidad y quienes ya estaban trabajando mantienen en sus mismos puestos a pesar de que haya cambio de rector por las cuestiones políticas. Y es aquí donde surge cíclicamente la problemática, ya que mayormente el rector asigna puestos dentro de la universidad por los compromisos, favores o mandatos políticos que trae consigo, al hacer esto, no siempre se toma en cuenta el perfil de la persona asignada para el puesto que se requiere, y mediante este estudio se comprobó que es de suma importancia en el caso de un coordinador académico cumplir con el perfil de dicho puesto, esto es para respetar moralmente los valores y objetivos de la universidad, pero también para que este realice un buen trabajo y poder ayudar en el máximo rendimiento de los estudiantes. Gracias a las investigaciones, se pudo descubrir que sin duda, esta es una de las causas de los constantes cambios, sin embargo, pueden existir otros. Como se mencionó anteriormente, no tener un buen desarrollo organizacional puede traer consigo muchos problemas que dan como resultado la inconformidad de algún trabajador en cualquier organización y esto se toma en cuenta también en las universidades.

En cuanto a cómo repercuten estos cambios constantes tanto para los docentes como para el estudiantado de esta licenciatura, sí ha repercutido bastante, ya que han dejado a los docentes a la deriva en algunas ocasiones, según sus propias palabras; para ellos, el no tener un coordinador sí resulta ser un problema porque es quien los asigna directamente a sus grupos y resulta ser el intermediario para cualquier necesidad que lleguen a presentar. En cuanto a la cuestión de los grupos de estudiantes, el coordinador resulta ser su intermediario para cualquier necesidad que ellos requieran y el no tener a esta figura en su licenciatura, les causa retrasos y más dificultades.

Discusión y recomendaciones

Se logró identificar que, definitivamente, el no tener a un coordinador de licenciatura hará que muchos puestos del clima organizacional no puedan desarrollarse

correctamente, afecta de manera directa a los docentes, al alumnado, al personal administrativo y al personal académico que requiere de sus utilidades. Esto sucede de igual manera con el mal manejo de un desarrollo organizacional.

Como parte de las recomendaciones, primeramente se debe tener un buen clima organizacional, todo el personal en este caso del contexto universitario deben de ser escuchados, ser tratados empáticamente y fomentar la comunicación entre ellos para evitar problemas. En la parte del cambio, del mismo modo se deben de considerar periodos en los cuales se realice rotación de puestos importantes ya que, durante los resultados, se comprobó que sí afecta de manera directa la inexistencia de estos tiempos, todo lo anterior se comprueba debido a que, efectivamente, se obtuvo como resultado que si se tiene un desarrollo organizacional bien estructurado, este haría que los futuros cambios de las organizaciones sean menos bruscos para los colaboradores, ya que un correcto clima organizacional fomenta la comunicación entre distintas áreas; acción que es fundamental para llevar tomas de decisiones. Un ejemplo de lo anterior es a la hora de tratar los cambios e innovaciones. Del mismo modo, esto reduce la resistencia al cambio que se verá reducido en las organizaciones gracias al correcto desarrollo de la organización.

Del mismo modo, no puede quedar atrás la cuestión política dentro de la universidad y su relación con la dirección académica; se reconoce y se sabe que no se puede cambiar el tipo de modelo que lleva la universidad al ser esta parte del gobierno del estado. Con respecto al cambio de rector y que este traiga consigo su propio equipo de trabajo, los resultados demuestran que es prudente recomendar que en esas situaciones el rector reconozca la importancia del papel que tiene como asignador de puestos, se considera que debe de dejar a un lado los llamados compromisos políticos y tomar en consideración los perfiles de las personas que conoce, es un proceso muy minucioso y delicado, ya que con esto está comprobado que su decisión va a repercutir muchísimo en toda el área donde se piensa realizar el cambio. Con ello, incluso en los resultados de entrevistas se propuso que se pueden llegar a hacer concursos o algún otro método para la asignación de puestos.

En cuanto al perfil de la coordinación, de manera más detallada, se deben de considerar aspectos como el perfil académico del voluntario, experiencia laboral, conocimientos básicos en la academia y administrativos y, sobre todo, que posea esa atención al personal. Lo anterior se debe a que, como se mencionó, el coordinador funciona como un intermediario para tres tipos de rangos diferentes en la universidad: con los alumnos, los docentes y el personal académico administrativo, además de contar con la capacidad de liderazgo.

Toda la investigación muestra que, a final de cuentas, puede ser un proceso bastante minucioso el que puede llegar a presenciar un coordinador académico

durante su estancia en la universidad, pero que es un trabajo que tiene un considerable impacto y resulta ser muy necesario para cumplir con el objetivo de la institución en cuanto al desarrollo organizacional, al menos en el caso en específico de la Licenciatura en Desarrollo Turístico. A pesar de ello, todo lo expuesto previamente puede aplicar para las coordinaciones, jefaturas y direcciones de los otros programas de la institución y sus respectivos departamentos.

REFERENCIAS

- Díaz-Canepa, C. (2016). Gestión del cambio en las organizaciones: efectos sobre la actividad y las personas. *Laboral*, 12(2), 1-2. <https://doi.org/10.4000/laboreal.2314>
- Gómez-Álvarez, P. D. (2021). El cambio y su impacto en las organizaciones. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(2), 213-220. <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/562>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. *Mc Graw Hil Education*.
- Rueda, I., Acosta, B., Brito, F. C. y Idrobo, P. M. (2018). El cambio organizacional y su gestión estratégica. *Revista Espacios*, 39(44),17-22. <https://es.revistaespacios.com/a18v39n44/18394417.html>
- Macluf, J. E., Beltrán, L. R., & Chávez, R. (2013). El desarrollo organizacional y la resistencia al cambio en las organizaciones. *Ciencia Administrativa*, 1, 1-9. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2811>
- Martínez de León, R., (2014). Gestión del coordinador en el nivel universitario e impacto en los resultados académicos. *Atenas*, 3(27), 53-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047203005>
- Universidad de Oriente, Manual de Organización, emitido en Noviembre del 2010. <http://www.uno.edu.mx>

Las Escuelas Normales en el periodo neoliberal. Michoacán: pasado y presente

Teachers' College the neoliberal period in Michoacan, Mexico: past and present

RUBÉN DARÍO RAMÍREZ-SÁNCHEZ¹, DANIA CHÁVEZ-JIMÉNEZ²

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, México (rubendario105@hotmail.com), ² Universidad Nacional Autónoma de México, México (daniarc@yahoo.com)

Recibido: 19 de enero de 2023 | Aceptado: 2 de junio de 2023 | Publicado: 30 de julio de 2023

Cómo citar este artículo:

Ramírez-Sánchez, R. D. y Chávez-Jiménez, D. (2023). Las Escuelas Normales en el periodo neoliberal. Michoacán: pasado y presente. *Educación y Ciencia*, 12(59), 168-186.

Resumen:

El presente trabajo es un recorrido histórico sobre la educación rural y campesina en el México de los años veinte y treinta, principalmente durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas, donde la educación constituyó parte importante del proyecto revolucionario. A partir de ahí, el artículo analiza cuál ha sido la realidad por la que ha transitado la educación rural y campesina durante las últimas décadas. Se estudian los principales efectos del neoliberalismo en la educación normal (desde los años ochenta hasta la actualidad), los conflictos derivados del desmantelamiento del Estado como garante de la educación pública y los conflictos originados por el permanente activismo de los estudiantes.

Abstract:

This paper is a historical review of rural and peasant education in Mexico in the twenties and thirties, mainly during the government of General Lázaro Cárdenas, where education was an important part of the revolutionary project. From there, the article analyzes what has been the reality through which rural and peasant education has gone through in recent decades. The main effects of neoliberalism in normal education (from the eighties to the present), the conflicts derived from the dismantling of the State as guarantor of public education and the conflicts originated by the permanent activism of the students are studied.

Palabras clave:

Normales rurales
Educación
Neoliberalismo
Estado
Movilización

Keywords:

Rural education
Teachers' college
Neoliberalism
Estate
Mobilization

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito realizar un recorrido histórico sobre la educación rural y campesina, que se enfocará en una primera instancia en el México de los años veinte y treinta, principalmente entre 1934 a 1940, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, que fue cuando comenzaron a consolidarse las bases de la educación rural y campesina que el general Plutarco Elías Calles había comenzado a asentar una década antes. Periodo en el que la educación formó parte del proyecto posrevolucionario que caracterizó a varios gobiernos tanto federales como estatales. A partir de estas reflexiones, el artículo analiza cuál ha sido la realidad que ha experimentado la educación rural y campesina en los gobiernos posteriores, con la intención de centrar nuestros comentarios finales en los efectos que el proyecto neoliberal ha causado en la educación normal rural, mismos que han dado origen al desmantelamiento de este tipo de escuelas por parte de los órganos estatales, así como han originado el fortalecimiento del activismo estudiantil y la intensificación de conflictos de corte sociales derivados del mismo.

Desde las últimas cuatro décadas, el proyecto histórico de la educación normal rural en México se encuentra bajo el funcionamiento impuesto por el modelo neoliberal. La larga historia del normalismo en México data de 1926, con el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), cuando las normales regionales y las escuelas centrales agrícolas existentes al concluir el periodo de la Revolución se unieron y dieron origen a las normales rurales, mismas que se constituyeron en el corazón del proyecto educativo revolucionario dirigido a beneficiar a las clases campesinas (Padilla, 2009).

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), las normales se convirtieron en un proyecto prioritario y tuvieron presencia en las regiones más pobres del país, bajo el auspicio del gobierno federal. Sus programas académicos contenían una ideología socialista, la cual se diseminaba a través de un modelo político donde se estudiaba el marxismo-leninismo como herramienta teórica para analizar la realidad política y social del país, otorgando un carácter teórico-práctico a la formación, razón por la que se incluía la enseñanza de oficios, las actividades agropecuarias y culturales e inculcaba valores cívicos, patrióticos e impulsaba la actividad física.

Desde el gobierno de Calles, hasta la administración de Cárdenas (principalmente durante esta última) se llevaron a cabo una serie de reformas y discusiones en torno al Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que darían como resultado una transformación radical en la política educativa del país. La denominada *educación socialista* saltaría a la escena y generaría intensos debates entre los sectores políticos más radicales y los más conservadores que en ese mo-

mento discutían los derroteros por los que debería transitar la educación en México. A grandes rasgos, lo que se proponía en torno a la *educación socialista* era que esta debía responder principalmente a aspectos sociales y populares, así como que tenía que generar contrapesos a las escuelas de elite heredadas del porfiriato (Sierra-Nieves, 2015). Debía así mismo, abandonar la visión científicista (positivista) que la caracterizó durante las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX con el objetivo principal generar el acercamiento al verdadero sentir de las clases populares y sus necesidades más apremiantes. La intención de dirigir la educación a los sectores populares, principalmente a los sectores rurales que históricamente habían sido excluidos de los procesos educativos, se transformó en la nueva misión y visión con la que el gobierno federal buscaba establecer el control del Estado sobre todos los asuntos sociales, pero también, que se pudiera homogeneizar una identidad nacional revolucionaria y social (Bertely, 2015) con miras a lograr la modernización del campo. También se esperaba combatir, a través de la educación, los fanatismos religiosos que eran controlados por la iglesia y por los cacicazgos locales, regularmente contrarios a los ideales revolucionarios que los gobiernos esgrimían desde la consumación de la Revolución mexicana hasta el gobierno del general Lázaro Cárdenas:

La importancia del triunfo de esta propuesta, reside fundamentalmente en las implicaciones que ésta tuvo en ese periodo histórico, pues dicha posición era la que mejor recogía el sentir del conjunto de experiencias y prácticas que los maestros venían desarrollando desde hacía más de una década; es decir, la escuela social, la escuela rural. A partir de la reforma constitucional se legitimaba todo el esfuerzo de un cambio en la educación que respondía a una realidad social, a la realidad de ese momento, de ahí que se privilegiara la escuela social, la escuela popular (Sierra-Nieves, 2015).

En el Plan Sexenal, de la Segunda Convención Nacional del PNR, como explica Martha Robles (1977), se mencionan los puntos sobre los que Cárdenas basaría su política educativa durante su administración entre 1934 y 1940:

- 1) Multiplicación del número de escuelas rurales [...]
- 2) Control definitivo del Estado sobre la enseñanza primaria y secundaria [...]
- 3) Atención preferente a la educación agrícola [...]
- 4) Sobre la enseñanza de tipo universitario [...], preparar profesionistas liberales (p. 162).

Con esta base, las escuelas normales funcionaron como un proyecto revolucionario, cuyo objetivo se centró en formar educadores que fungieran como líderes en las comunidades rurales, donde las condiciones de pobreza y analfabetismo se imponían. Susana Quintanilla (2015) ha señalado que bajo este proyecto se fortaleció la idea de la propiedad campesina de la tierra, la escuela popular, las cooperativas y los créditos agrícolas. Además, también bajo este modelo, la educación

recuperó prácticas desarrolladas desde años atrás, mismas que se sustentaban en el pensamiento liberal del siglo XX, el impulso a la enseñanza racionalista, las experiencias de algunas entidades federativas en torno a la educación (como fue el caso de Michoacán), el modelo de la escuela de acción propuestas por la SEP y, finalmente, el modelo pedagógico soviético (Quintanilla, 2015).

Durante ese periodo, de un lado se enfrentaban los grupos conservadores que fieles a su ideología y a sus intereses se resistían al cambio, por el otro, y como recuerda Quintanilla (2015, s/p), se encontraban las “ligas antirreligiosas, organizaciones femeniles, comités pro educación socialista, uniones de estudiantes, sindicatos de maestros, hermandades de artistas e intelectuales, partidos políticos de izquierda y confederaciones tanto obreras como campesinas”. Es en este contexto que se da el nacimiento y el posterior fortalecimiento de las normales rurales durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas y, partir de ahí, el derrotero que han seguido por la vida política y educativa del país ha sido por lo demás complejo.

En los siguientes apartados se realiza un recorrido sobre las transformaciones y las dificultades que las normales rurales han experimentado desde la década de los sesenta hasta la actualidad, así mismo, se analizan los orígenes que las mismas tienen en la *educación socialista* que se impulsó entre los años veinte y treinta del siglo XX.

Las circunstancias bajo las que se ha ido desarrollando la vida académica y el activismo político de las normales rurales, a su vez, nos lleva a cuestionarnos ¿cuáles fueron las circunstancias que llevaron a la estigmatización de las normales en los contextos sociales y políticos en México? y ¿por qué se ha buscado su debilitamiento a través de los constantes recortes presupuestales de parte de los gobiernos federales y estatales y su continuo desmantelamiento?

TRAYECTORIA GENERAL DEL NORMALISMO EN MÉXICO

En los años sesenta las normales rurales vivieron un momento de inflexión cuando fueron relacionadas con el movimiento estudiantil de 1968 y la emergencia de los grupos guerrilleros en el país en los años setenta, que sirvió de justificación para que el gobierno las hostigara, abandonara paulatinamente e iniciara su desmantelamiento. Esto se debió a que el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), asoció a las normales rurales con las actividades subversivas y las consideró “criadero de guerrilleros”, debido a que de esos centros habían egresado activistas sociales como Othón Salazar, José Santos Valdez, Misael Núñez Acosta y los guerrilleros Lucio Cabañas y Genaro Vázquez, entre otros. Esto sirvió de pretexto para que el gobierno desapareciera 14 escuelas y que otras tantas fueran convertidas en secundarias agropecuarias, tal como sucedió con las normales de Tamatán, Tamaulipas, y la de Roque, en Guanajuato (Gil, 2014).

A pesar de los cambios en la Ley de educación que se han dado en los últimos 40 años, estos no se han traducido en transformaciones sustanciales en la formación de los estudiantes ni en la generación de oportunidades para los sectores marginados. Desde la promulgación de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, en 1978, que contemplaba un Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal, esta no se tradujo en cambios importantes para el sistema normalista, de igual manera sucedió con el establecimiento de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo objetivo era formar profesionales de la educación, sin resultados fehacientes. Según Barragán (2018), otro cambio se dio en 1982, cuando el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) publicó el Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de la Secretaría de Educación Pública, cuyo propósito era darle al sistema normalista el carácter de educación superior, que implicó el tránsito del nivel técnico al profesional. A partir de 1984, se reformaron los planes de estudio para que los profesores de educación básica egresaran con nivel de licenciatura, pero sin que se modificara su entidad jurídica en aspectos de normatividad o autogobierno. Con base en lo anterior es que llegaron otras iniciativas, tales como: la puesta en marcha del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales en 1996; el establecimiento del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas en 2002; la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública y la puesta en marcha la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación en 2015; tanto que para 2012, tuvo lugar otra reforma curricular que no tocó la función de los académicos. Con la reforma educativa de Enrique Peña Nieto (2012-2018) en 2013, se puso en marcha el Plan Integral de Diagnóstico y Fortalecimiento de las Escuelas Normales, que dio lugar a otra reforma curricular, al mismo tiempo que se contempló el reglamento de ingreso y promoción del personal académico de escuelas normales, que no distaba mucho del emitido en 1982 (Barragán, 2018).

A pesar de la embestida gubernamental de los años sesenta y setenta, las normales siguieron funcionando con limitaciones, resistieron y se mantuvieron activas. Sin embargo, con la imposición del modelo neoliberal en los años ochenta, las normales rurales prácticamente fueron abandonadas y sometidas a distintos tipos de presiones con el fin de reajustar el modelo normalista a las necesidades del mercado que marcaban los organismos financieros internacionales. Con este fin, los gobiernos limitaron sus apoyos y no se les asignó un presupuesto específico etiquetado en la Ley de Presupuesto de Egresos de la Federación, y los recursos se mantuvieron bajo el control de los gobiernos estatales. Así, el crecimiento del presupuesto a las escuelas normales, entre 2006 y 2017, pasó de 422 millones a 671 millones de pesos, lo que representa un aumento de 62.8%. En 2015, el presupuesto aumentó a 1 195 millones de pesos, pero a partir 2018 se ha percibido una caída

permanente, ya que ese año el presupuesto fue de 783 millones de pesos, para 2019 pasó a 447 millones de pesos, para 2020 fue de 461 millones de pesos. Para 2021, de acuerdo con la Secretaría de Hacienda y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGSPE), el presupuesto asignado fue de 20 millones de pesos (Roldán, 2020; Vargas, 2021). A la par, las escuelas enfrentaron otros problemas como la falta de perfil de los profesores para formar a los alumnos, al mismo tiempo que las plazas para nuevas contrataciones se cancelaron y se redujo la matrícula de ingreso. Bajo este contexto, es importante señalar que de las más de 400 escuelas normales que existen, 263 son públicas y más de 50% poseen una matrícula que oscila entre los 50 y 350 alumnos (Guevara, 2017).

Esta precariedad financiera de las normales ha propiciado que los estudiantes se vean en la necesidad de movilizarse para buscar recursos externos y mantener la manutención de los albergues, donde prevalecen los:

Alimentos de mala calidad y raciones cada vez más austeras, dormitorios con colchones viejos y rotos, hacinamiento, infraestructura y mobiliario deteriorados; falta de equipo y escasez de agua, [que] son algunos de los problemas que enfrentan diariamente alumnos y maestros de las 16 normales rurales por el raquítico presupuesto que se asigna a estas instituciones educativas. Las comunidades de estos planteles creados hace 100 años padecen también falta o entrega a destiempo de apoyos o becas, que autoridades educativas se niegan a aumentar, por lo que frecuentemente se ven obligadas a manifestarse para ser escuchadas. Acusaron que se han reducido las matrículas normalistas, y se privilegia a estudiantes que nada tienen que ver con el espíritu original de provenir de familias campesinas. (Partida et al., 2022, p. 2).

Sin embargo, llevar la demanda a las calles provocó que los estudiantes, la mayoría de ellos provenientes de familias campesinas e indígenas pobres, enfrentaran campañas de descalificación y criminalización de los medios de comunicación y las instancias de gobierno. Este asedio gubernamental ha mantenido la misma ruta de los años sesenta, que las consideraba “semillero de comunistas y guerrilleros” y ha servido de justificación política e ideológica para ignorar sus demandas y reprimir la movilización estudiantil en las últimas décadas, propiciando que las normales “estén atrapadas, entre un proyecto político y económico privatizador y la violencia y represión del gobierno hacia los movimientos sociales, en particular a los campesinos e indígenas” (Gil, 2014, p.7). El abandono de las escuelas y la represión contra sus estudiantes ha propiciado que en las 16 escuelas normales rurales que sobreviven en el país, la población estudiantil oscile en 7 300 alumnos, y que solo las escuelas de San José de las Flores, Tamaulipas, y Saucillo, Chihuahua, trabajen con normalidad, ya que las otras no logran cumplir ni con la mitad de los 200 días del calendario escolar que tienen como norma, sus planteles son precarios y sus profesores estén mal preparados.

ESCUELAS NORMALES EN MICHOACÁN, ACTIVISMO Y CONFLICTO

Una historia de paros y movilizaciones de protesta para exhibir la precariedad en que operan y para exigir más presupuesto acompaña a las normales en todo el país, desde la cristiada en los años veinte hasta la contrarreforma agraria en el gobierno de Miguel Ávila Camacho (1949-1946), el cierre de más de veinte normales en el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), la persecución de la guerra sucia de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), así como la oleada neoliberal en la última cuatro décadas, conforman una estela histórica de hostilidad pedagógica, política y económica. Desde su nacimiento, las normales fueron consideradas una base importante para el proyecto revolucionario que se reproduciría a nivel nacional en la etapa posrevolucionaria, periodo en el que los maestros enfrentarían agresiones de los grupos eclesiales y hacendados, principalmente en la etapa cristera. Al respecto, Raby (1974) documentó 223 incidentes (desorejados y asesinados) entre 1931 y 1940, aunque se estima que el número es mucho mayor.

Susana Quintanilla (2015), a este respecto, recuerda que los esfuerzos por lograr la secularización de la vida en el campo y el control estricto de la Secretaría de Educación Pública, bajo los ideales emanados de la Revolución, cobraron cientos de víctimas:

Durante el periodo cardenista más de doscientos maestros rurales fueron asesinados; muchos otros fueron heridos por gavillas armadas, poblaciones enardecidas, guardias blancas solapadas por caciques y hacendados o autoridades del gobierno opuestas a los dictados de la federación. La mutilación de los cuerpos, en particular el corte de orejas, y la saña con la que se actuó sobre las mujeres dan cuenta del horror vivido en diversas regiones del país como Guanajuato, Puebla, Jalisco, Colima y Veracruz, y de los altos costos humanos, que representó la cruzada por el rescate del “alma nacional”. (s/p)

No obstante, a la quema de instalaciones, las campañas de desprestigio de las jerarquías católicas y los cacicazgos hacia la política educativa del gobierno federal y a las muertes y mutilaciones acaecidas en ese periodo, ya desde 1933, en plena campaña presidencial, hasta el final de su sexenio, Lázaro Cárdenas apostó por la educación como uno de los basamentos de su política gubernamental. Quintanilla (2015) asegura que:

Congruente con ello, intervino más que ningún otro presidente de la República en los asuntos educativos, amplió los recursos financieros y los apoyos destinados a la educación y asignó a los maestros y a las escuelas importantes funciones en la transformación de la sociedad mexicana (s/p).

Lo anterior se debe a que estaba convencido de que era necesario el control del Estado sobre la educación para lograr la consolidación de una nación progresista y moderna. No fue coincidencia por ello, que años más tarde, en 1938, durante el proceso que implicó la expropiación petrolera anunciada por Cárdenas el 18 de

marzo de aquel año, las escuelas públicas se convirtieron en semilleros de propaganda y centros de acopio a partir de los cuales el gobierno pudo acercarse a la gente para informar sobre los alcances y las consecuencias que la expropiación implicaba para el presente y para el futuro del país (Quintanilla y Civera, 2021).

En la década anterior, el entonces subsecretario de Educación Pública durante el periodo de Plutarco Elías Calles, Moisés Sáenz, ya había buscado impulsar a través de la educación un proyecto agrarista que fuera acorde a las ideas que la Revolución había dejado inconclusas. Fue Sáenz quien pensó el diseño del modelo educativo rural que debía desarrollar México y fue gracias a él que se dio un fuerte impulso a las Escuelas Centrales Agrícolas, a las Normales Campesinas, a las Misiones Culturales y a las Escuelas Rurales, las cuales:

Se identificaron con la escuela de acción, fundada en la motivación, el respeto a la personalidad, la autoexpresión, la vitalización del trabajo, el método por proyectos, el aprender haciendo y, sobre todo, la promoción de la democracia comunitaria por medio de la educación. (Bertely, 2015, p. 5)

Estas también darían forma e identidad a las normales rurales.

En 1933 en Michoacán, unos años después y también de la mano de Moisés Sáenz, se llevó a cabo el proyecto de la estación educativa experimental de Carapan, con el cual el gobierno estatal apuntaló la educación indígena y campesina en la región, principalmente en las comunidades purépechas (Chávez, 2016), que más tarde servirían como ejemplo para la instauración de la *educación socialista* en el proyecto del gobierno federal presidido por Cárdenas. No obstante, en 1920, durante el primer y fugaz gobierno de Cárdenas en Michoacán, pero principalmente durante la administración de Francisco J. Múgica entre 1920 y 1921, el estado del occidente mexicano experimentó importantes cambios en su sistema educativo.

Durante el gobierno de Múgica, se inauguraron numerosos planteles en las zonas rurales más alejadas de los núcleos urbanos, se capacitaron profesores y se realizaron nuevas contrataciones para ensanchar la planta docente, se aumentaron los salarios casi al doble del que tenían hasta antes de la llegada de Múgica a la gubernatura. Significativo resulta que durante su administración la mitad del presupuesto total del estado fue destinado a la educación, proyecto que se expandió siendo después gobernador el general Lázaro Cárdenas entre 1928 y 1932. Además:

En 1922 se creó la Normal Rural de Tacámbaro; un año antes en la Piedad Cabadas, se había fundado la Normal Regional Mixta; durante ese mismo periodo nacería la Escuela de Artes y Oficios (Rodríguez, 1985), proyectos encaminados a acompañar otras prerrogativas que formaban parte de los conceptos básicos de las ideas revolucionarias y de las garantías individuales que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos contenía en sus fojas y que, bajo la experiencia de Múgica durante

su estancia en Tabasco, resultaba indispensable para echar a andar los proyectos sociales que su gobierno esgrimía (Chávez y Ramírez, 2020, p. 126).

Sería Múgica (también un gran promotor y defensor del Artículo 3° durante el constituyente de 1917) quien nombraría rector de la Universidad de San Nicolás de Hidalgo al recién joven graduado en medicina, el doctor Ignacio Chávez, quien más tarde llegaría a ser rector de la Universidad Nacional Autónoma de México entre 1945 y 1953, así como un gran reformador de la educación pública.

Bajo los ideales emanados de la Revolución, la educación rural y socialista se visualizó, en los años treinta, en torno a las siguientes características: obligatoria, gratuita, “única, coeducativa, integral, vitalista, progresiva, científica, desfanatizante, orientadora, de trabajo, cooperativista, emancipadora y mexicana” (Guevara, 1984, pp. 106-108).

Posteriormente, bajo el periodo neoliberal, el panorama académico de las normales rurales aparecería completamente distinto. En las últimas cuatro décadas, algunas normales con una trayectoria histórica de movilización y defensa de la educación pública han sufrido graves escarnios por parte de las autoridades federales y estatales. Por mencionar algún ejemplo, el caso el de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, con sede en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en 2003 enfrentó un proceso progresivo de represión e intentos de cierre del gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía (2000-2006). El conflicto entre los estudiantes y el gobierno estatal se dio en el marco de la reducción de las plazas para los egresados y el diagnóstico que hizo el Banco Mundial en materia educativa, cuyo documento recomendaba la “Ejecución de la selección competitiva de los directores, los supervisores y jefes sectoriales a través de un sistema de exámenes”, así como la “Conversión de normales estatales, o al menos una ley que la ordene, y conversión real de un número acordado de normales”. Posterior al conflicto que duró más de un mes, el gobernador planteó convertir a la normal rural de Mactumactzá en una universidad politécnica (Redacción, 2003).

En Hidalgo, la Normal Rural Luis Villarreal, *El Mexe*, fue cerrada en 2008 por el gobernador de la entidad, Miguel Osorio Chong (2005-2011), y en su lugar se estableció la Universidad Politécnica Agropecuaria. El caso más reciente es la desaparición de 43 estudiantes, cuando:

El 26 de septiembre de 2014, [...] un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, tomaron de manera pacífica algunos autobuses del servicio de transporte público del municipio de Iguala –en el mismo estado–, con la intención de trasladarse a la Ciudad de México y participar en la movilización social del 2 de octubre. En la misma noche, los autobuses fueron interceptados por la policía municipal de Iguala y atacados con armas de fuego. Como resultado, 7 personas murieron, uno de ellos fue desollado y le arrancaron los ojos,

y 43 jóvenes entre los 18 y 23 años, hijos de campesinos pobres de la región, que estudiaban para ser maestros de primaria en alguna de las escuelas públicas rurales, fueron detenidos por policías y desaparecidos (Gravante, 2018, p. 16).

Este evento generó un momento de shock generalizado en la sociedad mexicana, ya que en el mismo participaron miembros del Ejército, autoridades municipales y grupos criminales de la región. Tras los acontecimientos, los padres, los familiares y un amplio sector social señalaron al Estado como uno de los autores responsable de la desaparición de los estudiantes, lo que ha propiciado la intensificación de demandas de justicia y permanentes movilizaciones a nivel local, nacional e internacional, al mismo tiempo que se ha motivado la vinculación con el movimiento zapatista o el magisterial y otros sectores sociales para fortalecer sus demandas.

En este análisis, se considera importante vincular la historia de las normales rurales en Michoacán a la de otros estados, porque esto permite contextualizar la manera en que el gobierno federal, en distintos momentos, ha enfrentado los conflictos estudiantiles mediante la represión violenta, la disminución de los presupuestos, la adecuación de planes de estudio o el cierre definitivo de sus planteles, lo cual ha forjado una etapa compleja de sobrevivencia para estas instituciones emblemáticas en el periodo posrevolucionario en nuestro país.

En este nebuloso paisaje que viven las normales en México, la experiencia en Michoacán representa un ejemplo de la defensa de los basamentos históricos de este proyecto revolucionario y cardenista. Desde el nacimiento del normalismo en Tacámbaro, en 1922, cuando se fundó la primera normal rural, los maestros tuvieron la tarea de cumplir con una ardua labor educativa en las comunidades rurales, a donde se desplazaron para edificar escuelas y concientizar a la población; donde enfrentaron la violencia de curas y caciques (Padilla, 2017). Esta primera normal rural, que luego fue trasladada a Erongarícuaro y poco después a Huetamo, en 1949, pasó a la ex hacienda de Coapa, donde se conformó la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga en Tiripetío, a la que se une el Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, la Escuela Normal Superior de Michoacán, con sede en Morelia, y la Escuela Normal Indígena de Michoacán, con sede en Cherán (Emeterio, 2017).

A partir de los años ochenta, con la imposición del modelo neoliberal en México, la mayoría de las instituciones educativas, principalmente las de nivel medio superior y superior, se vieron obligadas a establecer políticas de admisión selectivas y a buscar fuentes de financiamiento en el sector privado (González, 2010), a la vez que privilegiaron la formación tecnificada. En paralelo, se dio un proceso de liberación política que permitió la alternancia gubernamental, dio paso a la apertura de nuevos espacios para la impugnación política y la movilización social, que articuló a amplios sectores inconformes. La apertura política y la implementación

de la ideología económica neoliberal ocasionaron múltiples resistencias en el campo educativo. En Michoacán, el movimiento magisterial se mantuvo como un contrapeso a las reformas neoliberales, destacando el activismo de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), uno de los movimientos más activos emanado de la sección 18 del SNTE, sector sindical oficialista con una estructura corporativa.

La CNTE es una escisión del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la cual se constituyó en una fuerza importante con base social capaz de paralizar la estructura educativa estatal por largos periodos, tal como sucedió en 2013, cuando detuvieron las actividades escolares durante 55 días en protesta por la reforma educativa. Autodenominada como una fuerza *democrática*, la CNTE ha mantenido un discurso antineoliberal y ha empleado estrategias de presión política y pedagógica, incluso al margen de la ley. Las marchas, plantones, tomas de edificio al interior del estado y en la capital del país muestran esta capacidad de movilización. Con una vida interna compleja, la CNTE, a través de asambleas y elecciones ha tratado de disciplinar la toma de decisiones que los poseen frente a los gobiernos estatal y federal. Esta capacidad de movilización y negociación les ha permitido, desde 1994, que los gobiernos priistas le dieran concesiones, y que los gobiernos del PRD, bajo el mando de Lázaro Cárdenas Batel (2002-2008) y Leonel Godoy Rangel (2008-2012), establecieran alianzas electorales, lo cual les permitió tener una injerencia importante en las decisiones gubernamentales en materia educativa.

Al constituirse la CNTE en un grupo con capacidad de movilización que combina sus acciones de resistencia con la negociación en momentos álgidos de la protesta, los gobiernos llegaron a catalogarlo como parte de la “industria de la protesta” o la “pedagogía del chantaje”. En este mismo proceso se ubican las causas y demandas de los estudiantes normalistas en Michoacán, los cuales han llegado a conformar una importante fuerza de protesta en defensa de la educación pública, asediada por los cambios que impuso el modelo neoliberal, mismos que se perfilaron a formar estudiantes acrílicos, inconscientes e inmovilizados socialmente (Coll, 2012; Civera, 2013).

En este proceso de objeción social, las normales han enfrentado una situación política compleja, dado que dependen directamente del presupuesto asignado por el gobierno federal, el cual es administrado por los gobiernos estatales, propiciando que sea un mecanismo de control que facilita el asedio político. En el caso de las normales michoacanas, la política de conversión neoliberal ha pasado por un proceso de ajuste administrativo, curricular, mismo que ha motivado el activismo de maestros y estudiantes, dándole un rasgo significativo a la defensa de la educación pública y a algunos valores de la educación cardenista.

Esto se debe a que el establecimiento del modelo neoliberal tuvo efectos directos en el campo educativo, ya que se privilegió el vínculo con el sector privado, mismo que se tradujo en el fomento de la formación técnica terminal y técnica profesional mediante la expansión de los institutos tecnológicos y las universidades tecnológicas y politécnicas; al mismo tiempo, se establecieron nuevas instancias gubernamentales educativas para promover la acreditación de planes y programas de estudios e instituciones por organismos privados, que dio paso a la fundación en 1994 del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), que es un organismo privado que nació en 1994 gracias a ex funcionarios gubernamentales de la Secretaría de Educación, encabezados por Antonio Gago Huguet, el cual se constituyó en el principal sistema de evaluación y acreditación de programas de educación superior y media superior.

Actualmente, este centro se encarga de la aplicación de exámenes de admisión y evaluación de egresados de casi todas las universidades del país. En este marco, se puso en marcha el “Modelo por competencias”, mediante el cual se reprodujo la retórica neoliberal y se incorporaron nociones como “mercado”, “calidad”, “eficiencia” y “competitividad”, mismas que se constituyeron en el eje conductor para evaluar desde los proyectos de investigación, certificar los “productos” y “servicios” generados por las instituciones y guiar la acreditación de los planes y programas de estudios ante organismos privados que privilegiaron los contenidos curriculares acordes a las exigencias del mercado (Alarcón y Ramírez, 2014).

Tiripetío, Arteaga y Cherán

En las últimas dos décadas, las protestas de los estudiantes normalistas se han dado en contra de la Reforma educativa de 2013 y las intenciones gubernamentales de reconvertir o desaparecer las normales y, en este escenario, los estudiantes de Tiripetío, Arteaga y Cherán son los más activos. La demanda estudiantil se enmarca en el contexto histórico de su propia sobrevivencia, por un lado, la estigmatización histórica que han padecido de gobiernos y funcionarios de todo signo partidario que, lejos de concebirlas como un semillero de maestros que abastece las escuelas rurales donde se combate el analfabetismo, fueron considerados por el presidente Miguel Alemán en 1949 como generadoras de “comunistas apátridas” o “vivero de líderes rojillos” (Cool, 2022). Las demandas que han motivado las movilizaciones, toma de casetas en las autopistas, de autobuses y plantones en la capital michoacana, más allá de las evaluaciones legales, deben leerse en el marco de las condiciones de clase de los estudiantes, las limitaciones financieras de las escuelas y del desfonde pedagógico mediante la imposición de un modelo educativo al servicio del mercado y alejado de la realidad que se buscó establecerse con la reforma educativa de 2013.

La demanda estudiantil ha transitado por tres ejes sustantivos frente al intento “modernizador” estatal. Por un lado, el apego a planteamientos educativos globalizantes que buscan imponer el inglés como segunda lengua obligatoria; por otro, la preferencia de materias ligadas a las tecnologías de la información y la comunicación; y, por último, la reducción de horas de práctica docente, fundamental en la formación del maestro, aumento de la matrícula y aumento al presupuesto (Coll, 2012). Este intento modernizador, contrasta con la realidad de las escuelas normales, que se han mantenido como instituciones marginales con limitado crecimiento de matrícula, con dormitorios paupérrimos, instalaciones en decadencia y que, con la reforma educativa de 2013, marginó a sus egresados de toda posibilidad de participar para acceder a una plaza de maestro. Frente a esta realidad, las protestas se han incrementado, así como la reacción de los gobiernos mediante la toma de las instalaciones y el amago de cerrar las instituciones.

Desde 2002, la Escuela Normal de Tiripetío enfrentó la toma de sus instalaciones por el Ejército y la policía estatal del gobierno de Lázaro Cárdenas Batel, bajo el argumento de que no funcionaban adecuadamente. Asimismo, en el marco de las protestas contra la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008, junto a la CNTE, bloquearon la carreteo Pátzcuaro-Morelia, el desalojo policial dejó un saldo de 133 detenidos.

Otro episodio se dio el 15 de octubre de 2012, cuando el Grupo de Operaciones Especiales (GOE) reprimió a los normalistas después que el entonces gobernador, Fausto Vallejo Figueroa, rechazara el pliego petitorio que demandaba aumento en la matrícula de ingreso, la emisión de la convocatoria del siguiente ciclo escolar y el aumento de presupuesto, con un saldo de cien estudiantes detenidos y decenas de heridos. Aunque el secretario de gobierno estatal, Jesús Reyna, declaró el cierre de la normal, las movilizaciones de apoyo del magisterio, los alumnos y los padres de familia propiciaron que el gobierno diera marcha atrás y aceptara el pliego petitorio (Sirenio, 2021). En este marco de acción violenta del gobierno, se ubica la estigmatización de la Escuela Normal de Arteaga, la cual fue acusada de mantener vínculos con el crimen organizado debido a que de ahí egresó Servando Gómez “La Tuta”, líder de los Caballeros Templarios, detenido en 2015.

En el gobierno de Silvano Aureoles Conejo (2015-2021), se mantuvo la represión contra la Escuela Normal indígena de Cherán, la Escuela Normal Vasco de Quiroga de Tiripetío y la Escuela Normal de Arteaga; el 21 de junio de 2017, fueron reprimidos por el GOE cuando tomaron las vías del tren en Morelia, en protesta por el atraso en el pago de sus becas y la exigencia de mayores recursos para el mantenimiento de su plantel. Después del desalojo, la policía arribó a las instalaciones de la normal donde un estudiante recibió un impacto de bala en la cara, lo que propició una escalada de manifestaciones de apoyo de los maestros y que la Comisión Estatal de Derechos Humanos abriera una queja contra los cuerpos

policíacos por haber utilizado equipos antimotines y haber realizado disparos de armas de fuego (Padilla, 2017). En respuesta a las manifestaciones de repudio por la agresión contra los normalistas, el gobierno estatal destituyó al jefe de la policía territorial, mientras que el Consejo Coordinador Empresarial (CCE) exigió el cierre de las normales porque en ellas se enseñan “tácticas guerrilleras” (Duar-te, 2016). El 14 octubre de 2017, nuevamente fueron agredidos por el Grupo de Operaciones Especiales, cuyo saldo fue la detención de más de cien estudiantes por protestar contra la reforma educativa que, de acuerdo con los estudiantes, busca deshumanizar y homogenizar sus planes de estudio a las necesidades del mercado, que se traduce en alejar a la educación de las necesidades de las comunidades, producir para cooperar, hacer de la escuela una extensión de la vida familiar y productiva basada en la cooperación y formar maestros con compromiso social (Civera, 2008). En febrero de 2020, después de que los estudiantes tomaron la caseta de Panindícuaro, la fiscalía abrió una carpeta de investigación contra 78 estudiantes y la secretaria de educación estatal y federal anunciaron el cierre de Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, en Tiripetío (Sirenio, 2021).

La conflictividad social que durante décadas ha vivido Michoacán, derivado de las demandas de los estudiantes normalistas, tiene como basamentos los siguientes aspectos: la división de clases, el desinterés gubernamental y la forma en que éste “arregla” o “negocia”, con o sin apego a la ley, las inconformidades que abren la puerta a nuevos conflictos. La protesta es un mecanismo de presión subalterno que permite a los grupos inconformes hacer visibles sus causas y demandas principalmente ocasionadas por la parcialidad de los intereses políticos. Aunque las acciones de los manifestantes tienen repercusiones económicas, la morfología del estado michoacano ha entrado en una etapa donde se articula la incapacidad gubernamental, la corrupción institucional y social, la ilegalidad y la legalidad, la violencia, los conflictos gremiales, conformando una zona difusa para la construcción de un régimen democrático.

PROSPECTIVA DE ESTUDIO

Desde su llegada a la presidencia, Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) propuso generar las condiciones necesarias para que alrededor de 300 mil jóvenes tuvieran oportunidad de estudiar una carrera universitaria en el medio rural y no recalaran en el crimen organizado, para lo cual estableció la Universidad Benito Juárez García, con 140 planteles, 36 carreras con una matrícula que al día de hoy registra 45 mil alumnos inscritos, proyectando que la cifra alcance 60 mil para finales del sexenio, lo que equivaldría al 20% de los previstos en el proyecto inicial. En paralelo, reconoció como un problema complejo la situación en que se encontraban las normales rurales que, debido a la situación precaria en que funcionan,

ocasionó que la matrícula se estancara entre los seis y siete mil alumnos, a partir del año 2000, lo cual se convirtió en una de las principales causas del activismo y del posicionamiento crítico de los estudiantes hacia el gobierno federal.

Desde su llegada, el gobierno lopezobradorista se propuso federalizar las escuelas normales rurales sin que, hasta el momento esto se haya llevado a cabo y, en contraste, se redujo el presupuesto. Además, se carece de información sobre los recursos, si están llegando de manera directa a las instituciones y la forma en que estas los están administrando. El panorama se complejiza con la desaparición de los albergues, con lo cual se urbanizaría el proceso educativo, ya que estos fungían como un dispositivo pedagógico de la formación rural, pues entre 30.5 y 71.2 por ciento de los territorios donde están asentadas las normales rurales son habitados por población en condiciones de pobreza (Aguilar, 2017).

Situación similar sucede con la promesa de otorgar automáticamente plazas a todos los egresados, aunque el propio titular del ejecutivo ha reconocido que “ha encontrado resistencia” en la Secretaría de Educación Pública (SEP) para que esta decisión se materialice. Otro pendiente, como menciona Poy (2022), es el establecimiento de nuevos planes de estudio de las 18 licenciaturas que se impartirán a futuros maestros de educación inicial hasta secundaria, en las que se contempla incluir el análisis de los principios filosóficos y jurídicos de la educación en México, así como las discusiones políticas, legales y académicas derivadas de la reforma al artículo tercero constitucional. También la formación integral socioemocional, en salud y en sostenibilidad, son elementos que deberán ser incluidos. Estos planes de estudio, también pretenden incluir una mayor autonomía curricular y poner atención en la educación multigrado, impulsar la formación en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, así como el uso de plataformas educativas. Proponen, así mismo, como vértices transversales una formación intercultural, plurilingüe, comunitaria e inclusiva, que integre la educación física, la enseñanza y el aprendizaje de las diversas disciplinas que se imparten en secundaria como lo son el español, las matemáticas, la historia, la geografía y la química, entre otras (Poy, 2022).

La propuesta ha sido acompañada de un posicionamiento crítico hacia los cacicazgos que se han establecido al interior y que impiden que los recursos lleguen a todos los estudiantes, debido al:

Autoritarismo y autogobierno que existe en las escuelas normales rurales del país donde el presidente López Obrador aseguró que los comités estudiantiles controlan el dinero que envía el gobierno federal, ponen al director, al administrador, ‘son los que mandan’ y emplean “medidas de represión al interior de las normales [...] obligan a los alumnos a tener conductas antisociales, para tener el derecho al comedor, no queremos cacicazgos. (Flores, 2021; Pérez, 2021)

En respuesta, los estudiantes se han movilizado en la capital del país y en sus entidades, principalmente convocados por la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, y han centrado sus demandas hacia los gobiernos federales y estatales para que estos detengan los recortes presupuestales y amplíen los lugares para la formación de más maestros rurales (Palacios, 2022). Un ejemplo de estos grupos inconformes son los normalistas de Mactumactzá, quienes consideran que se trata de una estrategia similar a la que implementaron con la normal rural Luis Villarreal, El Mexe, en Hidalgo, cuando en 2003 el gobierno estatal otorgó becas de alimentación y hospedaje a estudiantes y un año después cerraron el internado y el comedor, la matrícula de ingreso se redujo y, para 2005, no se emitió la convocatoria, ocasionando que la institución cerrara definitivamente sus puertas (Redacción,, 2021).

La revisión crítica del proceso de sobrevivencia que enfrentan las normales rurales en Michoacán (y en general, en todo el país) permite conocer los efectos que han ocasionado las exigencias del modelo neoliberal acuñado por los gobiernos federales, el desinterés de los gobiernos estatales y la oposición de algunos sectores empresariales. Pone también en perspectiva de pensar, dada las directrices que ha seguido el gobierno actual, cuáles serán los efectos que traerá este desinterés gubernamental por un proyecto educativo y cultural que, al mismo tiempo que puede generar oportunidades a la juventud asediada por el crimen organizado, siente las bases de un nuevo perfil docente fincado en el compromiso comunitario para construir una sociedad más justa e igualitaria en las distintas regiones de México, tal cual como fue pensado este proyecto en sus orígenes.

REFERENCIAS

- Aguilar, A. (26 de septiembre de 2017), Normales rurales a la baja. *Reforma*. <https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=1219042&md5=8ad5e2c-d73176e18ab8657746c89c7cd&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>. Última consulta 13 de enero de 2023.
- Alarcón Zaragoza, C. y Ramírez Sánchez, R. D. (2013). Complejidades y adversidades en el establecimiento de un nuevo modelo de universidad El caso de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(2), 10-25.
- Barragán, A. S. (18 de marzo de 2018). Escuelas normales *vintage*. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2018/03/18/opinion/008a1pol>. Última consulta 20 de noviembre de 2022.
- Bertely, M. (2015). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm. Última consulta 20 de diciembre de 2022.

- Chávez Jiménez, D. (2016). La escuela socialista de la década de 1930 y los procesos de interculturalidad del siglo XXI. *Estudios* 119, 14, 169-184.
- Chávez Jiménez, D. y Ramírez Sánchez, R. D. (2020). El laboratorio de la educación: Francisco J. Múgica en Tabasco y Michoacán. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 41(160), 113-133.
- Civera Cerecedo, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas en México 1921-1945*. El Colegio Mexiquense A.C.
- Civera Cerecedo, A. (2008). La trayectoria de las Escuelas Normales Rurales: algunas huellas para estudiar. Recuperado de: <https://1library.co/document/zpne3jx0-tra-yectoria-escuelas-normales-rurales-huellas-estudiar.html>. Consultado el 22 de agosto de 2022. Última consulta 25 de noviembre de 2022.
- Coll, T. (2012). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, (184), 83-94.
- Coll, T. (5 de noviembre de 2022). Normales rurales: no sólo legado histórico, sino necesidad presente. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2022/11/05/opinion/016a2pol>. Última consulta 20 de noviembre de 2022.
- Duarte Aguilar, A. (8 de agosto de 2016). Empresarios de Michoacán exigen cierre de normales por enseñar “tácticas guerrilleras”. *Hardnews*. Recuperado de: <https://www.changoonga.com/2016/08/09/exigen-empresarios-cierres-normales-michoacan-ensenar-tacticas-guerrilleras/>.
- Emeterio López, Y. (2017). ¿Por qué los estudiantes normalistas rurales? (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Recuperado de: https://www.repositorioinstitucionaluacm.mx/jspui/bitstream/123456789/352/3/YESENIA%20EMETERIO%20L%C3%93PEZ_PROMOCI%C3%93N%20DE%20LA%20SALUD.pdf
- Flores Contreras, E. (3 de agosto de 2021). AMLO critica autogobierno en normales rurales; propone entrega de recursos directa. *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/nacional/2021/8/3/amlo-critica-autogobierno-en-normales-rurales-propone-entrega-de-recursos->. Última consulta 13 de junio de 2022.
- Gil Olmos, J. (18 de octubre de 2014). Las normales rurales le estorban al modelo neoliberal. *Proceso*, (1981), 7.
- Gravante, T.(2018). Desaparición forzada y trauma cultural en México: el movimiento de Ayotzinapa. *Convergencia*, (77), 13-28.
- Guevara Niebla, G. (1985). *La educación socialista en México (1934-1945)*. Ediciones El Caballito, Secretaría de Educación Pública.
- Guevara Niebla, G. (1 de octubre de 2017). Para renovar las normales. *Nexos*. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=33946>. Última consulta 14 de diciembre de 2022.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. *Siglo XX Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34.

- Padilla, T. (24 de junio de 2017). Entre la sangre y la esperanza. *La jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2017/06/24/opinion/008a1pol>. Última consulta 3 de julio de 2022.
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, (154), 85-93.
- Palacios, L. (22 de mayo de 2022). A 100 años, Normales Rurales exigen presupuesto; AMLO plantea federalizar. *Angulo7*. Recuperado de: <https://www.angulo7.com.mx/2022/05/22/normales-rurales-exigen-presupuesto-.amlo-plantea-federalizar/>. Última consulta 10 de julio de 2022.
- Partida, J., Lorenzo Chim, J. P. y Varela, V. (22 de mayo de 2022). Presupuesto raquíutico, la realidad en los 16 internados rurales del país. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2022/05/23/politica/002n1pol>. Última consulta 9 de junio de 2022.
- Pérez, M. (3 de junio de 2021). Señala AMLO cacicazgos en normales rurales. *El Economista*. Recuperado de: <https://www.economista.com.mx/politica/Senala-AMLO-cacicazgos-en-normales-rurales-20210603-0164.html>. Última consulta 10 de junio de 2022.
- Poy Solano, L. (31 de agosto de 2022). Tendrán escuelas normales nuevos planes de estudio. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/08/24/politica/tendran-escuelas-normales-nuevos-planes-de-estudio/>. Última consulta 8 de julio de 2022.
- Quintanilla, S. (2015). La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm. Última consulta 21 de diciembre de 2022.
- Quintanilla, S. y Civera Cerecedo, A. (2021). Cárdenas y la educación como pedagogía social (1933-1940). En D. Chávez Jiménez y S. Rueda Smithers (coords.). *Lázaro Cárdenas, habitante de la memoria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Raby, D. (1974). *Educación y revolución social en México, 1921-1940*. SepSetentas.
- Sierra-Nieves, M. T. (2015). La escuela socialista. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_30.htm. Última consulta 10 de diciembre de 2022.
- Sirenio, K. (6 de diciembre de 2021). Tiripetío: el normalismo rural y la resistencia. *Pie de página*. Recuperado de: <https://piedepagina.mx/tiripetio-el-normalismo-rural-y-la-resistencia/>. Última consulta 7 de julio de 2022.
- Redacción (20 de agosto de 2003). Amenaza Pablo Salazar con cerrar la normal de Matzumactzá. *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/nacional/2003/8/20/amenaza-pablo-salazar-con-cerrar-la-normal-mactumactza-78417.html>

Redacción (4 de agosto de 2021). Su verdadera intención es cerrar las normales rurales: estudiantes de Mactumactzá. *DesInformémonos*. Recuperado de: <https://desinformemos.org/su-verdadera-intencion-es-cerrar-las-normales-rurales-estudiantes-de-mactumactza-a-amlo>. Última consulta 8 de julio de 2022.

Robles, M. (1977). *Educación y sociedad en la historia de México*. México Siglo XXI.

Roldán, M. (10 de septiembre de 2020). En 2021 castigarán a maestros: recortan 95% de presupuesto a normales y 49% a capacitación. *Animal Político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2020/09/2021-castigaran-maestros-recortan-a-normales-capacitacion/>. Última consulta 3 de agosto de 2022.

Vargas, M. (25 de mayo de 2021). Normales rurales: resistencia al acoso y la asfixia financiera. *Corriente Alternativa/Cultura UNAM*. Recuperado de: <https://corrientealternativa.unam.mx/derechos-humanos/normales-rurales-resistencia-al-acoso-y-la-asfixia-financiera/>. Última consulta 3 de agosto de 2022.