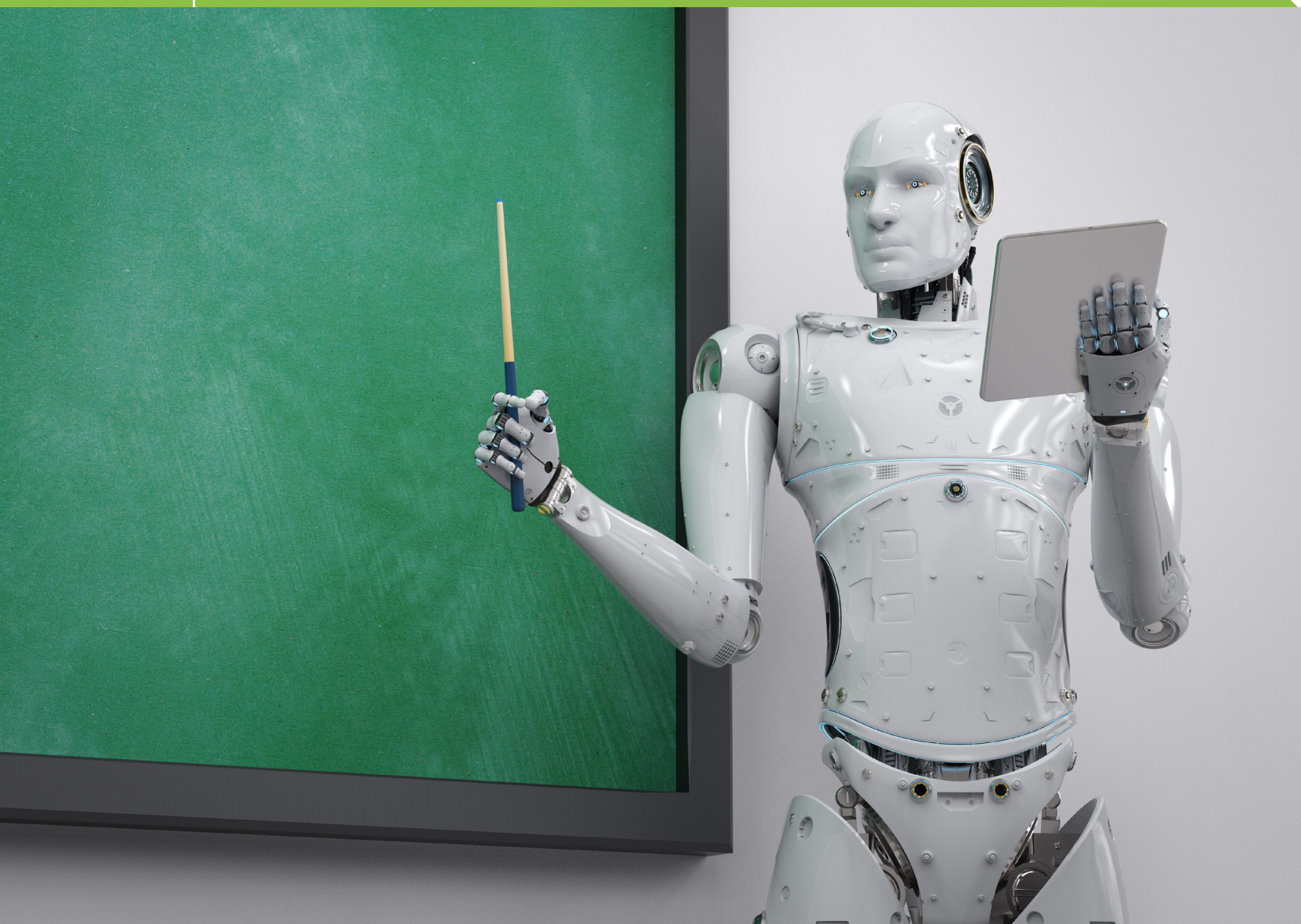



AÑO 6. VOLUMEN 2. JUNIO DE 2023
ISSN: 2594-0759



REVISTA ELECTRÓNICA
DESAFÍOS
EDUCATIVOS
ReDeCi



EDICIÓN
ESPECIAL VOL.2



Información Legal

Desafíos Educativos REDECI, Año 6, Volumen 2. Número Especial. Junio de 2023, es una publicación semestral, editada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82 000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono 01-6699- 81206 extensión 196, Web: <http://revista.ciinsev.com> CE: desafioseducativos@ciinsev.mx. Editor responsable, Bernardo Trimiño Quiala. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04 – 2017 – 042813141500 – 203, ISSN: 2594-0759, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la actualización del último número. Bernardo Trimiño Quiala. Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82 000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono 01-6699-81206 extensión 196. Última actualización: 1 de junio de 2023. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

REVISTA ELECTRÓNICA

DESAFÍOS

EDUCATIVOS

ReDeCi

EDITORIAL

Estimados lectores:

Nos complace presentarles el segundo número especial de nuestra Revista Electrónica Desafíos Educativos.

Para este número, nuevamente el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIINSEV), entidad que publica la Revista Electrónica Desafíos Educativos, une esfuerzos, objetivos y proyectos con el Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana, instituciones que durante más de una década han auspiciado el Congreso Internacional Educativo Multidisciplinario (CIEM) que ya celebra su decimocuarta edición en este 2023.

La unidad entre nuestra revista y el CIEM 2023 posibilita que directivos, docentes, estudiantes de carreras pedagógicas; y otros profesionales de áreas científicas acordes con la educación, puedan presentar los resultados de sus investigaciones en cualquiera de las fases en que se encuentren y/o sus experiencias en su labor educativa.

Este número especial se vincula con los temas:

- Investigación, innovación educativa y calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- La educación inclusiva y equitativa como basamento de la formación de valores y el fomento de la cultura de paz.
- Los desafíos para promover la educación ambiental, la educación para la salud y el bienestar psicosocial en los contextos escolares.
- Retos de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación frente a la agenda 2030.

Estos temas coinciden con los simposios que auspicia el CIEM 2023.

Como se puede apreciar, esta edición especial se enfoca en abordar desafíos clave en el ámbito educativo y resalta la importancia de la investigación, la innovación educativa para asegurar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los temas que permitirá la presentación de trabajos investigativos como parte de estos simposios es la educación inclusiva y equitativa. Se parte del principio de que cada estudiante es único y posee necesidades particulares propias que deben ser atendidas para garantizar su desarrollo integral; por ello, esta educación ha emergido como un pilar fundamental en el panorama educativo contemporáneo, en este sentido, es esencial promover entornos educativos que sean inclusivos, donde se valoren y respeten las diferencias, y se brinden oportunidades equitativas para todos los alumnos.

En el contexto de los desafíos actuales, también se explora la importancia de promover la educación ambiental, la educación para la salud y el bienestar psicosocial en los entornos escolares. La conciencia sobre el medio ambiente y la salud es fundamental para formar ciudadanos responsables y comprometidos con la sostenibilidad y el cuidado del planeta. Además, se reconoce la necesidad de fomentar el bienestar psicosocial de los estudiantes, brindándoles herramientas y apoyo para afrontar los desafíos emocionales y sociales que puedan enfrentar.

Por todo lo anterior, la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación es otro de los temas centrales en este número especial. Ante los retos y cambios constantes en el ámbito educativo, es esencial que los docentes estén preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece metas ambiciosas en el ámbito educativo, y los profesionales de la educación desempeñan un papel clave en la implementación de estas metas. Por lo anterior, se analizan los desafíos y las estrategias necesarias para garantizar una formación de calidad y actualizada, que prepare a los docentes para responder a las demandas de una sociedad en constante evolución.

Esperamos que este número especial sea una fuente de inspiración y reflexión para todos los interesados, y contribuya al avance y mejora en materia educativa.

Aprovechamos la oportunidad para invitarlos a visitar la página web de nuestra revista donde podrán encontrar todos los números publicados hasta el momento. **<http://revista.ciinsev.com/>**

De igual manera, también queda abierta la invitación a la página web de nuestro Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIINSEV). **<http://ciinsev.com/>**

Concluimos expresando nuestra gratitud a toda la comunidad educativa participante en el CIEM 2023. Especialmente, agradecemos a todos los docentes, investigadores, diseñadores, en fin a todos los profesionales que han colaborado para hacer posible este valioso contenido.

Disfruten de la lectura y análisis de los trabajos publicados en este número especial.

Atentamente,

El equipo editorial.

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR GENERAL

Lic. Lenin Alberto Figueroa Gamboa

DIRECCIÓN DE CIINSEV

Mtra. Cynthia Figueroa Barnes

DIRECCIÓN EDITORIAL

Dr. Bernardo Trimiño Quiala

DIRECCIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

Ing. Guillermo Giovanni Pérez González

DIRECCIÓN DE REGISTROS Y LEGALES

Lic. Olga María Enciso

COORDINACIÓN Y PREPARACIÓN EDITORIAL

M. E. Yudelsi Zayas Quesada

COORDINACIÓN Y VINCULACIÓN EDITORIAL

Lic. Fabiola Gárate Guzmán

CORRECCIÓN EDITORIAL

M. C. Eugenio Rodríguez Palomarez

DISEÑO EDITORIAL

Ing. Leonardo Pineda Albarran

Lic. Crucita Armenta López

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. María Isabel Ramírez Ochoa
México. Tecmilenio

Dr. Marcelino González Maitland
Cuba. Centro Regional de Formación Docente e Investigación
Educativa del Estado de Sonora

Dr. Gilberto Ramírez Smith
Cuba. Universidad de Guantánamo

M. Sc. Rogelio Voltaire Basil
Cuba. Universidad de Guantánamo

Dr. José Silvano Hernández Mosqueda
México. CONRUMBO

Dr. Eber Enrique Orozco Guillén
Venezuela. Universidad Politécnica de Sinaloa

Dra. Yulianela Lubén Matos
Cuba. Universidad de Guantánamo

Dr. Edgar Estrada Eslava
México. Universidad Autónoma de Sinaloa

CONTENIDO

SIMPOSIO 1

Investigación, innovación educativa y calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje.

- 14** **Redes Sociales su aplicabilidad en el aula, percepción de los estudiantes**
MDCS. Eunice Guadalupe Martínez Aguirre
MTE. César Roberto Jiménez Ramírez
Dra. Nikell Esmeralda Zárate Depraect
Dra. Nidia Micaela López Leyva
- 28** **Satisfacción académica de estudiantes tutorados hacia el rol de asesor par: una vista para el fortalecimiento del aprendizaje**
Dra. Weendy Noemi Rivera Castillo
César Pilar Quintero Campos
Eunice Guadalupe Martínez Aguirre
Rosa Delia Félix Ontiveros
- 42** **Usabilidad pedagógica de cursos virtuales en programas de capacitación de docentes**
MTE. César Roberto Jiménez Ramírez
Dra. Weendy Noemi Rivera Castillo
Dra. Nikell Esmeralda Zárate Depraect
Rosa Delia Félix Ontiveros
- 56** **La interdisciplinariedad y multidisciplinariedad curricular en una escuela normal del estado de San Luis Potosí**
Estanislado Vázquez Morales
Elva Lilibiana Rodríguez García
- 68** **Modelos educativos para la igualdad en el acceso a la educación**
Ramírez Solís Luzmila
Martin del Campo Solís Martha Fabiola
- 78** **Elementos necesarios adicionales para la construcción del Programa Analítico**
Francisco de Jesús Soto Huizar
- 92** **Comparativa estructural del sistema modular y la Nueva Escuela Mexicana: beneficios y desventajas**
Abascal, Hernández Claudia Margarita
Ortega Núñez Andrea Carolina
Ponce Quiñones Oviedo Manuel
Mata Páez Celeste

CONTENIDO

SIMPOSIO 2

La educación inclusiva y equitativa como basamento de la formación de valores y el fomento de la cultura de paz

100

Desarrollo de habilidades socioemocionales desde un enfoque neuropedagógico en alumnos que enfrentan barreras de aprendizaje

Mtro. Ehrenzweig Hernández Federico
Estudiante Frida Elisabet Tabares Guerra
Estudiante Karla Guadalupe Hernández Montoya
Estudiante María Elena Vázquez Flores

112

La incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos en la práctica docente

Mtra. Arely Velasco Miranda

123

La implementación de la capacitación en tutorías a docentes de la universidad autónoma de zacatecas

Dra. Cristina Recéndez Guerrero
Dr. Miguel Omar Muñoz Domínguez

134

Potenciando la participación efectiva de los padres de familia en la educación básica en las escuelas privadas en México: el caso de éxito del programa factor 3 en sistema educativo valladolid

Dr. Fidel Ibarra López
Dr. Edgar Estrada Eslava
M.C. Eugenio Rodríguez Palomarez

CONTENIDO

SIMPOSIO 3

Los desafíos para promover la educación ambiental, la educación para la salud y el bienestar psicosocial en los contextos escolares.

148

Evaluación de la Salud Mental en los Estudiantes Universitarios de la FMVZ-UJED pormedio del PHQ-9

Dra. Andrea Carolina Ortega Núñez
Dra. Claudia Margarita Abascal Hernández
Dr. Javier Palacios Torres
M.C. Tania Guadalupe Delgado León

156

Inteligencia emocional como promotor para prevenir la violencia en la Unidad Académica Preparatoria La Cruz, Extensión Potrerillos

Eneida Dolores Martínez Hernández
Sandra Lorena Aragón Payán

166

La comunicación un puente de relación entre maestro – alumnos

Herlinda Elena Pérez Solís

174

Diagnóstico sobre actitudes ambientales en estudiantes de bachillerato de la universidad autónoma de querétaro

Dra. Heidi Gabriela Cruz Nieto
M. en C. Indira Perusquía de Carlos
M. en C. Rosa María Dionicio Hernández

186

Experiencias áulicas de alumnos universitarios con barreras del aprendizaje y la participación

Dra. Silvia Lorena Parra Díaz

CONTENIDO

SIMPOSIO 4

Retos de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación frente a la agenda 2030

200

Eficiencia terminal de la licenciatura en historia del arte, cutonalá, de la universidad de guadalajara

Dra. en C.E. Claudia Padilla Camberos
Lic. Leticia Zamora Torres
M. en C. Lourdes Elizabeth Parga Jiménez
Ana Fabiola del Toro García

213

Formación docente en las tic presente en las reformas educativas del 2012 al 2022

Ana Cristina García García
Melina Castro Rubio
Anel Mariela Núñez González

222

Las competencias laborales y las oportunidades en el sector educativo

Dra. Adriana Barraza López
Dra. Guadalupe Cortés Toledo

234

Tutoría académica como parte del proceso formativo de los estudiantes de nivel superior

MC. Janeth Yolanda Gastélum Urquidy
Dra. Teresita Lugo Castro
MC. Tania Arizbeth Romero López

CONTENIDO

SIMPOSIO 4

Retos de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación frente a la agenda 2030

243

El uso de las tics en las ies: adversidades, retos y desafíos

MC. Tania Arizbeth Romero López
Dra. Teresita Lugo Castro
MC. Janeth Yolanda Gastélum Urquidy

254

Práctica docente en la licenciatura en nutrición de la universidad autónoma de zacatecas

Maureen Patricia Castro Lugo
Elda Araceli García Mayorga
Lourdes Lizbeth Rocha Aguirre
Nora de la Torre de la Fuente
Ana Gabriela Galicia Rodríguez

266

Efecto del entrenamiento por simulación de una técnica de laboratorio sobre las emociones en estudiantes de medicina veterinaria

M.V.Z. Verónica Hidalgo Frausto
M. en C. Federico Ignacio de la Colina Flores
M. en C. Miriam Berenice Pinedo
PhD. Heriberto Frausto
Dr. Nat. Tech. Luis Manual Escareño
Dra. en C. Claudia Elisa Valdez Miramontes

280

Uso de las tic en la educación superior: caso cunorte

Carolina Del Real Flores
Magdalena Orozco Vega

SIMPOSIO 1

Investigación, innovación
educativa y calidad del proceso
de enseñanza – aprendizaje.

REDES SOCIALES SU APLICABILIDAD EN EL AULA, PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

MDCS. Eunice Guadalupe Martínez Aguirre

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0000-0002-9492-1825

maeg@uas.edu.mx

MTE. César Roberto Jiménez Ramírez

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0000-0003-2452-889X

crjr_03@uas.edu.mx

Dra. Nikell Esmeralda Zárate Depraect

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0000-0002-7374-1606

senibaza@hotmail.com

Dra. Nidia Micaela López Leyva

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0000-0001-8328-5563

nidialopezleyva@uas.edu.mx

RESUMEN

Actualmente en el ámbito educativo a nivel superior la mayoría de las y los estudiantes tienen a su alcance dispositivos electrónicos con acceso a internet, al igual que las instituciones educativas también en su mayoría cuentan con conexión inalámbrica a la red; asimismo, las y los estudiantes a este nivel conocen y disponen de cuentas personales en diferentes redes sociales. El objetivo es describir la percepción que tienen los estudiantes de las redes sociales aplicadas en el proceso educativo. La investigación contiene un enfoque Cuantitativo, con un diseño descriptivo y transversal. La muestra por conveniencia fue de 329 estudiantes de programas en ciencias de la salud en educación superior, el instrumento que se utilizó fue un cuestionario centrado en el análisis de las competencias descritas en el Proyecto "Tuning Educational Structures In Europa Project" (2009), usado en Peña, Rueda y Pegalajar (2018) aplicado a través de Google Forms. Los resultados de la investigación indican que todos los alumnos encuestados tienen redes sociales, y las más utilizadas son WhatsApp (86.02%), seguida por Instagram en un 59.27%, después le siguieron Facebook (52.58%) y Tiktok (53.19%). Y las perciben como adecuadas para ser usadas con fines educativos; además de que están de acuerdo en que son medios de comunicación, también para estar actualizados en información importante. Se debe tomar en cuenta la ventaja de que los estudiantes ya tienen esas herramientas y las consideran como parte de su aprendizaje para diseñar situaciones de aprendizaje que las involucren ya que promueven competencias como el discernir información, estar actualizados en conocimiento a nivel global al igual que fomentan el aprendizaje autónomo.

Palabras claves: Redes sociales, proceso educativo, educación superior.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad dentro de las aulas de educación superior la mayoría de los universitarios cuentan con acceso a recursos tecnológicos como teléfonos inteligentes, computadoras personales y/o tabletas para realizar sus tareas académicas, lo que posibilita el acceso a la información, su producción y su difusión de una manera más sencilla.

Ante las nuevas generaciones de jóvenes dentro de las aulas universitarias la Real Academia Española (2016) menciona que son una comunidad de personas que debido a los años en los que nacieron tienen una cultura diferente en función del avance y evolución

tecnológica. Para ellos es habitual el uso de dispositivos y medios electrónicos, por lo que su actitud y formas de comunicación, de procesar y crear información es diferente a aquellas que no las tuvieron.

Los ciudadanos con alcance y acceso a esas tecnologías y recursos pueden hacer uso de las llamadas aplicaciones de "redes sociales" las cuales nacen a partir de la necesidad de comunicación y de compartir información personal, pero que han dado un giro y permean dentro de los procesos educativos, entre otras cosas por su fácil manejo, acceso a casi todas las personas y la rápida difusión de los contenidos.

En este contexto, Salas (2021) expresa que a partir de la Web 2.0 permitió la mutación de los espacios para comunicar la información a niveles globales y permitió grandes cambios en varios sentidos, uno de ellos es el educativo. Menciona así, dos elementos básicos: 1) escenario donde se lleva a cabo el proceso; y 2) el rol estudiante y docente. Cita a García y García donde hacen mención a que la web proporciona diferentes recursos para llevar a cabo acciones educativas y personales. Indican que se compilan en dos diferentes grupos: el primero, son los blogs, wikis, recursos de ofimática, aulas virtuales; y el segundo hace referencia a las aplicaciones tipo redes sociales como Facebook, Instagram, YouTube, Twitter, TikTok, entre otras. En ese sentido, para hacer uso de las primeras se requieren habilidades de tipo instrumentales; y el segundo grupo se relaciona con habilidades de tipo emocionales.

Esto hace que con la evolución de los recursos tecnológicos y del acceso al internet, cambian las formas de comunicación. Hoy en día es más rápida y con alcance global, lo que hace que las sociedades tengan diferentes formas de acercarse y también de informarse, se crean redes en las sociedades. (Lima-Suárez y Vargas-Soracá, 2022).

En esta línea de análisis, Marín-Díaz y Cabero-Almenara (2019), mencionan que las redes sociales al día de hoy son instrumentos básicos muy utilizados por las personas y sobre todo por las generaciones más jóvenes, ya que las conexiones sociales que ellos realizan son principalmente a través de escritos por medio de este tipo de redes, por lo que también se les conoce como “generación muda”. En cuanto a su uso en otro tipo de escenarios, afirman que en un entorno escolar son usadas como medio de información hacia la comunidad y para los padres de familia, así como por los docentes para crear ambientes de aprendizaje. Este uso se ha potenciado debido a la evolución de dispositivos móviles como los teléfonos que soportan este tipo de aplicaciones y el acceso a servicios de internet en los centros educativos.

González y Martín (2020) mencionan que las redes sociales en los estudiantes universitarios influyen de diversas formas ya que han crecido básicamente con ellas y constituye para el estudiantado un uso cotidiano, por lo que los docentes se enfrentan a la disyuntiva de si poder ser utilizadas o no a nivel académico y también a aprender a usarlas en ese sentido, debido a que al ser parte de la cultura de los jóvenes en el nivel superior pueden aprovechar las bondades como aprender en una realidad para ellos, así como tener contacto con temas sociales, globales para su aprendizaje.

Las redes sociales, al ser recursos digitales emergentes, las personas necesitan desarrollar ciertas habilidades para saber y poder utilizarlas y darles el mejor tratamiento para las diferentes acciones en las que decidan emplearlas. En el caso educativo, Hüsing y Korte (2010), mencionan que algunas de las competencias digitales son en función de la información para saber obtenerla, seleccionarla, analizarla, procesarla para producir conocimiento, así como darle difusión, es decir desarrollar el pensamiento crítico, las cuales corresponde a las instituciones educativas generar los ambientes adecuados para su desarrollo.

Entonces, como ya se ha descrito en líneas anteriores el uso de la tecnología en el ámbito educativo ha tomado tal relevancia que ya es posible diseñar diferentes recursos audiovisuales para el tratamiento de los contenidos temáticos al igual que incluir las redes sociales cuya finalidad y principal propósito era compartir y comunicar un poco de las vidas personales y sociales de los seres humanos ya permearon dentro de las aulas, sea cual sea el nivel educativo.

En este sentido, la Universidad Autónoma de Sinaloa a través de su Modelo Educativo (2022), menciona que de acuerdo al artículo 7 de la nueva Ley General de Educación Superior en el país, se debe fomentar el desarrollo integral de los estudiantes a través de saberes y habilidades como las digitales

y el debido uso de la tecnología, información, comunicación para la construcción de conocimiento mediante el aprendizaje digital y de esta forma fortalecer habilidades como el pensamiento crítico. Se menciona que la ley General de Educación Superior (artículo 18) contempla la mejora continua del proceso educativo y entre los procesos a optimar considera el conocimiento tecnológico.

También indica algunas tendencias en la educación superior en México y expresa que las tecnologías componen una de las variables que más ha evolucionado y modificado procesos que involucra a la educación, por lo que se debe considerar cambios profundos en los procesos pedagógicos con nuevos enfoques, metodologías y el desarrollo de alternativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, capacitación constante al personal docente para la transición de roles tradicionales. También marca otra tendencia en cuanto al uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación la cual es la transición y la reconducción de éstas hacia un perfil para darles su uso más formativo y pedagógico.

El Modelo Educativo declara que los estudiantes se deben formar de manera integral, las actividades que se diseñen, para ello deben considerar características al paradigma educativo, desde una perspectiva humanista, centrada en el estudiante y con un enfoque basado en competencias, con profesores altamente capacitados para su guía.

Es así como se decide aplicar una encuesta entre dos diferentes programas de la universidad con el objetivo de conocer y describir el uso y percepción académica que tienen los y las estudiantes sobre la utilización de las redes sociales y de esta manera procurar establecer alguna forma didáctica de introducirlas de una forma más efectiva al aula y mejorar procesos educativos, así como la forma de evaluar estos recursos y el aprendizaje generado a través de ellos.

MARCO TEÓRICO

REDES SOCIALES

González y Meza (2022) mencionan que el proceso educativo no se puede concebir sin entender la didáctica, el cual es la parte que guía y determina las técnicas, los recursos, analiza el contexto de los estudiantes y propone diferentes enfoques; entre ellos el social, el cual consiste principalmente en el diálogo y los acuerdos como componente en las acciones de enseñanza-aprendizaje. El estudiante es parte activa de los diálogos y a través de éste, y de las interacciones sociales dentro y fuera del aula, se genera el conocimiento, considera contextos, situaciones y agentes sociales para ello, los autores realizan una revisión de este enfoque y afirman que posee una intención de mejorar procesos sociales y del colectivo. Se debe tomar en cuenta también las interacciones sociales ya que a través de ellas los estudiantes pueden percibir diferentes puntos de vista, análisis de los otros y a partir de su concepción de ciertos tópicos, construir sus propios constructos y, por ende, sucede el aprendizaje, por lo que se pudiera tomar en cuenta este tipo de enfoques para la inclusión de las redes sociales como recurso didáctico.

Kuz (2022) menciona que existen diversidad de redes sociales con diferentes propósitos para las cuales fueron diseñadas; por ejemplo, Facebook e Instagram se agrupan como generalistas cuyo objetivo es conectar personas no importando el lugar geográfico en la que se encuentren con el fin de compartir fotografías, video, música e información personal. Por otro lado, existen las redes profesionales las cuales su finalidad radica en difundir un listado de personas promoviendo su perfil profesional que permite intercambiar experiencias comerciales y búsqueda de oportunidades laborales.

Es en este contexto como se pudieran introducir las redes sociales digitales al aula, con una metodología y



estrategias más establecidas ya que, un salón de clase y una institución educativa por sí misma ya son redes sociales y comunidades donde se genera y fomenta el aprendizaje.

USO DIDÁCTICO DE LAS REDES SOCIALES.

Freire, Díaz y Vera (2019) establecen una noción sobre redes sociales y afirman que son grupos de personas que

establecen relaciones en roles sociales. Y en cuanto a la noción en función de ambientes de aprendizaje, hacen referencia a comunidades “conformadas por personas con propósitos e intereses diversos y cuya vinculación principal se establece principalmente sobre redes digitales” (p. 162). También mencionan que al ser individuos dentro de una red con pensamientos y experiencias propias, permite analizar vivencias reales y de esa forma realizar aprendizajes significativos con recursos y estrategias que permitan esa acción.

También mencionan que el avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es lo que ha permitido también el cambio hasta cierto punto de las redes sociales, que el potencial que se les puede dar en el ambiente académico es crear redes institucionales, mejor comunicación y el intercambio de información la cual con el debido tratamiento se puede producir en conocimiento. Entre otras potencialidades mencionan que se enriquece la red al momento de que un integrante invita a otros más y de esta forma se eleva la calidad de la comunicación e información compartida, se generan capacidades como “pensar, analizar, producir, crear y aplicar conocimiento en situaciones complejas y en forma sostenida para propósitos reflexivos” (p. 165).

En este sentido, Ruiz, Huerta, Valencia, et al. (2022) informan que actualmente las redes sociales en las ciencias de la salud es un medio bastante adecuado para comunicar, informar y educar a la población ya que, casi todos ya cuentan con un dispositivo con acceso a internet para poder ver y apropiarse de la información. Es así como realizan un estudio sobre el uso de herramientas tipo blogs, wikis o redes sociales, con el sentido de comunicar en salud a la vez de movilizar competencias a través de su uso como comunicación, trabajo en equipo, creación y difusión de información. Llegaron a la conclusión de que utilizar estrategias diferentes aumentó la motivación, al igual que se demostró que el 70% de los sujetos de estudio reconocieron y aumentaron sus habilidades en comunicación (creatividad, expresión oral, síntesis de la información) y creación de contenidos multimedia y audiovisuales, lograron analizar de la importancia de compartir información real y con sustento teórico a pesar de ser medio informales (respeto a la ética de información).

Aguilar y Zambrano (2022) expresan que la virtualidad con enfoque educativo proporciona diferentes recursos digitales que se pueden utilizar para diferentes propósitos, como buscar información y también para la producción de conocimiento. Hacen referencia a que son un apoyo para el desarrollo de diferentes habilidades y valores a través del uso de estas, evidencian también que con el uso de aulas virtuales,

redes sociales y recursos audiovisuales y multimedia se puede motivar al estudiante, se mejora la colaboración, mejora la comprensión de los contenidos.

En cuanto al uso de las redes sociales con enfoque educativo, Fuentes, Estrada y Delgado (2021) sugieren que el futuro digital ya es una realidad y es un presente, por lo que ya existe una demanda de apropiarse de lo digital en la educación superior, siempre y cuando el contexto así lo permita, dado a que las competencias indican que los profesionales deben ser competentes digitales y dentro de las tecnologías emergentes digitales con enfoque pedagógico las redes sociales están tomando relevancia y realizan una revisión bibliográfica. En este sentido, se presentan los siguientes resultados: las más usadas con Facebook (46,83%); Twitter (31,64%); YouTube (12,65%); WhatsApp y LinkedIn (8,86%); e Instagram (6,32%). Y entre el uso que se les dan, se tiene los siguientes: motivación (53,16%); e interacción–colaboración (53,16%). También resaltan conclusiones como que el uso didáctico, el pensamiento crítico, al igual que se deben fomentar habilidades como la autorregulación, autoevaluación, saber discernir información y respeto a la diversidad; así como “competencias investigativas, digitales y comunicativas, potenciando así un aprendizaje interactivo, colaborativo, informal y abierto al establecimiento de nuevas redes o contactos” (p. 48).

Bajo un enfoque constructivista y la posibilidad de organizar una situación didáctica con elementos, materiales y medios digitales los cuales fomentan el desarrollo del aprendizaje, Kuz (2022) declara que el uso de las redes sociales en el aula promueven lo antes mencionado, son recursos medidos por dispositivos electrónicos que están al alcance de casi la mayoría los estudiantes, por lo que han servido para impartir clases, informar, buscar y divulgar información y dándoles el tratamiento adecuado se llega a producir conocimiento, por lo que en un estudio que realizó se utiliza Instagram como recurso didáctico y concluye que, su uso va más allá de solo transmitir información, se motiva la búsqueda confiable de ella, se logró comunicación entre la comunidad escolar, interacción y colaboración, el

debate, construcción y difusión de tareas académicas; así como la movilización de competencias digitales, tanto en estudiantes como en docentes. Los estudiantes lograron identificar que son creadores de su propio aprendizaje, promueve la participación ciudadana con ética y conciencia sobre la diversidad, también se logró abatir las barreras de espacio y tiempo de aprendizaje.

De igual forma, se utiliza Instagram como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios. Pineda y Puente (2022) concluyen que es una aplicación usada diariamente por los alumnos, la visualizan como medio de aprendizaje, permite la divulgación e intercambio de información, también ha funcionado como medio para lograr análisis, síntesis y pensamiento crítico, muestran también que es una red que promueve la interacción entre usuarios, concluyen que es un recurso con posibilidades académicas ya que al ser del conocimiento de los estudiantes no hay problema en conocer su funcionamiento; pero se le debe dar el giro pedagógico y didáctico con sus técnicas y metodologías correctas.

Martínez-Sala y Alemany-Martínez (2022) realizan un estudio sobre la adquisición de competencias digitales en la educación superior a través del uso de redes sociales, entre las competencias evaluadas están la creación, acceso, gestión, integración y evaluación de la información con el cual mostraron que todos los estudiantes sí utilizan redes sociales. Las más utilizadas son WhatsApp, Instagram, YouTube, Facebook, Spotify y Twitter, en orden de frecuencia usada, las redes más empleadas como medio de aprendizaje son YouTube y Facebook, la percepción sobre competencias digitales que mostraron la mayoría de los estudiantes fue que solo se aboca al uso de internet, relacionarse con otros usuarios y estar informados y las usan como fuente de información para la elaboración de sus trabajos académicos. Solo un 10% las asoció con las de acceso, gestión, integración, evaluación y creación; antes de la intervención, mostraron que las competencias aumentaron después de la intervención con una estrategia digital diseñada en redes sociales por lo que los estudiantes aumentaron su percepción del uso de este tipo de herramientas.

En una revisión de la literatura realizada por Colás-Bravo y Quintero-Rodríguez (2023) sobre las posibilidades de YouTube como herramienta de aprendizaje, mencionan que la evolución de esta plataforma ha ido in crescendo, ya ahora se muestran videos con una calidad de 4K (una resolución de imagen de bastante calidad). Asimismo, ya se localizan videos en realidad virtual, canales para todo tipo de público, lo que hace de este recurso una buena fuente para encontrar información, respondiendo a las diferentes necesidades de la comunidad. Infieren también que esta plataforma es más utilizada en educación superior y se asocia con el despliegue de competencias tecnológicas, así como para el aprendizaje informal.

En otro estudio realizado por González-Hernando, Valdevieso- León y Velasco-González (2020), donde utilizan redes sociales y el blog educativo como recurso didáctico en un grupo de estudiantes de enfermería, con la premisa de que, al ser personas básicamente nacidas en la era de la tecnología y con su haber educativo cuentan con las competencias necesarias para el uso de este tipo de recursos. Entre los resultados mostraron que el 60.3% de los estudiantes encuestados ya utilizaban blogs o redes sociales como recursos educativos; el 74.7% mencionó no conocer LinkedIn, y las más conocidas Twitter, Facebook, Twitter, Pinterest e Instagram. Mostraron un grado alto de satisfacción al usar el blog, le ven utilidad como medio de aprendizaje, para la resolución de dudas. También los estudiantes se sienten cómodos al utilizar medios digitales, muestran autonomía y se aumenta el autoaprendizaje, el uso de redes sociales y blogs promueven la creatividad y gestión de la información y la interacción en tiempo real, al igual que el diseño de contenido multimedia. Dentro de las desventajas, es el tiempo invertido en la creación de los blogs para aquellos que no sean tan diestros en su uso.

En relación a la red social Twitter, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) menciona que es una herramienta que permite compartir, buscar y leer diferentes temas de interés social y con una audiencia a nivel global lo que, traducido al proceso educativo,

permite que los estudiantes tengan acceso a información relevante, y casi de forma inmediata, a temas actuales y globales. Al ser una plataforma que para escribir y compartir información se requiere que el usuario realice procesos de análisis y síntesis ya que la plataforma limita a cierto número de caracteres, así como también fomenta la habilidad de la lectura y comprensión de los temas que se estén abordando.

METODOLOGÍA

Estudio cuantitativo, descriptivo, transversal, muestra por conveniencia de 329 estudiantes de programas en ciencias de la salud de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Se les garantizó la confidencialidad de la información recolectada. El instrumento aplicado fue el cuestionario "ad hoc", centrado en el análisis de las competencias descritas en el Proyecto "*Tuning Educational Structures In Europa Project*" (2009), usado en Peña, Rueda y Pegalajar (2018). Se aplica a través de *Google Forms* conformado por 41 *items* con respuestas tipo Likert que van de 1 a 4, donde 1 es muy en desacuerdo y 4 muy de acuerdo. Se divide en 3 bloques, en el primero se aborda lo referente a los datos personales; en el segundo, se analizan las redes sociales utilizadas por las y los estudiantes; y el tercero, las habilidades que se pueden desarrollar a través de su uso como búsqueda de información, comunicación, trabajo en equipo, etc. El análisis de datos se realiza con el software estadístico SPSS versión 26, el cual consistió en calcular las medias, valor máximo y valor mínimo de cada dimensión de estudio y las frecuencias de los datos.

RESULTADOS

Primer bloque: datos personales.

Encuestados 329 estudiantes, 249 mujeres y 80 hombres. 129 de primer año, 83 de segundo, 55 de tercero y 62 de cuarto año.

Segundo bloque: redes sociales utilizadas.

En los resultados se mostró que la red social más utilizada es WhatsApp (86.02%), seguida de Instagram (59.27%), después le siguieron Facebook (52.58%) y Tiktok (53.19%). La red menos utilizada entre los encuestados fue Telegram (2.74%), lo que muestra que el total de los sujetos tienen acercamiento con alguna red social.

Dentro de los propósitos de uso de las redes se mostró lo siguiente: la gran mayoría comparte información a través de archivos, fotos, documentos, etc., (76.60%); seguido del uso para localizar información actualizada (50.15%); para informarse sobre lo que sucede en su grupo de amigos (49.54%); para compartir trabajos realizados en clase (44.98%); y uno de los usos menos frecuentes, es la de hacer contactos a nivel profesional. Se infiere que al ser estudiantes de primeros años, todavía no logran analizar esa necesidad.

Tercer bloque: habilidades que promueven las redes sociales

Posibilidades en habilidades de información y comunicación.



Tabla 1.

FRECUENCIAS EN PORCENTAJES SOBRE LAS COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Posibilitan nuevos canales de comunicación	2.4	2.1	60.8	34.7
Posibilitan la capacidad de almacenar información	2.4	4.0	56.8	36.8
Permiten establecer búsquedas de información detallada	3.0	12.2	56.8	28.0
Facilitan la organización del trabajo	3.0	7.3	58.4	31.3
Permiten planificar el trabajo con antelación	3.6	8.5	60.2	27.7
Aportan herramientas con las que argumentar sobre un determinado tema	3.3	8.8	60.2	27.7
Facilitan la selección de información relevante para mi ámbito de estudio	4.0	13.7	56.5	25.8
Posibilitan la adquisición y comprensión de contenidos de mi titulación	4.9	21.0	53.5	20.7
Facilitan la adquisición de una lengua extranjera	3.0	14.6	56.2	26.1
Favorecen la toma de decisiones	4.6	24.9	56.8	13.7
Posibilitan la resolución de conflictos en el seno del grupo	4.9	28.6	53.8	12.8
Favorecen la capacidad de análisis y síntesis	3.3	22.2	59.0	15.5

La tabla 1, muestra que la mayoría de los estudiantes sí perciben las redes sociales como potenciales recursos didácticos para aplicarse y usarse dentro del aula, ya que como se puede observar la frecuencia indica que están “de acuerdo” y “muy de acuerdo”; es decir, potencializan las competencias instruccionales que, de acuerdo a Peña, Rueda y Pegalajar (2018), son aquellas que promueven la cognición, el pensamiento metodológico, tecnológico

y lingüístico; así como la promoción de competencias básicas en los universitario. Cabe mencionar que las afirmaciones de la toma de decisiones, solución de conflictos dentro de un grupo y en la de favorecer la capacidad de análisis, se mostraron las respuestas en la parte de “en desacuerdo” fueron las segundas más frecuentes, lo que pudiera significar que todavía no le ven la utilidad en ese sentido, a pesar de que la mayoría indicó estar de acuerdo.

Posibilidades en habilidades interpersonales**Tabla 2.**

FRECUENCIA EN PORCENTAJE SOBRE LAS COMPETENCIAS INTERPERSONALES

COMPETENCIAS INTERPERSONALES	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Facilitan la socialización	4.0	10.0	49.8	36.2
Ayudan a resolver dudas, entre compañeros, sobre determinados aspectos de la titulación	2.4	15.5	57.4	24.6
Permiten establecer contactos con personas con diferentes capacidades, intereses, motivaciones, procedencias, etc.	2.1	3.0	55.0	39.8
Facilitan el intercambio de documentación y recursos útiles para la enseñanza	1.8	7.6	54.4	36.2
Permiten el intercambio de información entre alumnado, profesorado y la propia Universidad	3.6	7.3	54.7	34.3
Permiten participar en eventos socioeducativos organizados por la Universidad	3.6	6.4	62.3	27.7
Hacen posible crear redes de colaboración entre grupos de trabajo	2.7	5.2	62.6	29.5
Posibilitan compartir emociones y sentimientos	2.7	14.9	54.1	28.3
Permiten defender ideas y pensamientos propios respetando a los demás	3.6	13.7	57.4	25.2
Favorecen la creación de grupos de trabajo interdisciplinares	2.4	7.0	66.9	23.7
Favorecen el trabajo en equipo	2.4	8.8	63.2	25.5
Permiten debatir sobre temas de interés de mi titulación	3.6	16.1	57.8	22.5
Favorecen el desarrollo de habilidades para trabajar en el contexto internacional	2.4	14.3	61.1	22.2
Permiten adquirir actitudes y conductas positivas que favorecen la autorrealización y el crecimiento personal	3.6	15.2	60.2	21.0
Posibilitan contactar con expertos de otras áreas afines a mi titulación	2.1	9.4	64.1	24.3
Potencia la capacidad de autocrítica	3.6	11.9	64.1	20.4

La tabla 2 indica la posibilidad de movilizar las competencias interpersonales, las cuales son las promotoras de las habilidades blandas, como comunicación, trabajo en equipo, capacidad de resolución de problemas, así como también en la parte individual como saber comunicar y expresar sentimientos, ser crítico y presentar un comportamiento ético (Peña, Rueda y Pegalajar, 2018). Las respuestas ante la posibilidad de que

las redes sociales movilicen este tipo de competencias oscila entre “de acuerdo” y “muy de acuerdo”, lo que significa que desde la percepción de los estudiantes este tipo de recurso sí apoya al desarrollo de esas habilidades. También se infiere que ayudan a visibilizar la diversidad que existe, ya que al ser herramientas que informan diferentes aspectos a niveles globales, se originan este tipo de acciones.

Posibilidades en habilidades sistémicas.

Tabla 3.

FRECUENCIAS EN PORCENTAJE SOBRE LAS COMPETENCIAS SISTÉMICAS

COMPETENCIAS SISTÉMICAS	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Permiten conocer otras culturas y costumbres	1.2	.9	52.6	45.3
Ayudan a generar nuevas ideas	1.8	2.1	57.1	38.9
Posibilitan el aprendizaje a través de las experiencias de otros compañeros	2.1	5.2	59.3	33.4
Permiten adquirir habilidades para adaptarse a situaciones novedosas	1.2	10.0	59.6	29.2
Hacen posible el desarrollo de habilidades para trabajar de forma autónoma	1.8	6.1	63.5	28.6
Favorecen la motivación de logro en el trabajo	2.4	10.9	60.5	26.1
Favorecen el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje	2.7	7.9	60.5	28.9
Fomentan la iniciativa y espíritu emprendedor ante el trabajo	1.8	15.5	56.2	26.4
Permite aumentar la eficacia del alumnado en el trabajo	2.7	15.5	59.6	22.2
Permiten diseñar y gestionar proyectos de intervención en los ámbitos de trabajo específicos de mi titulación	2.7	13.1	59.3	24.9
Facilitan el desarrollo de habilidades de liderazgo	2.4	17.3	57.1	23.1
Permiten la adquisición de habilidades para desarrollar tareas de investigación	2.7	7.3	63.8	26.1
Permiten aplicar los conocimientos adquiridos	2.1	9.4	60.2	28.3



En cuanto a las respuestas de las competencias sistémicas, (tabla 3) que son aquellas de nivel mayor, es la suma de las instrumentales y las interpersonales, con el apoyo adecuado de estrategias didácticas con experiencias en contextos reales se logran desarrollar. Entre las cuales se pueden contemplar la autonomía en función del aprendizaje, así como también aumenta la motivación y desarrollan habilidades de liderazgo (Peña, Rueda y Pegalajar, 2018). En las respuestas de los estudiantes se mostró que la frecuencia mayor de respuestas se ubica en la opción “de acuerdo”, seguida por la de “muy de acuerdo”. Se puede considerar, por tanto, que sí perciben a las redes sociales como generadoras de este tipo de competencias.

DISCUSIÓN

Como se puede observar en los resultados el total de los encuestados tienen alguna red social y las usan para compartir información. En este sentido, se concuerda con Salas (2020) y Marín-Díaz y Cabero-

Almenara (2019), que *Facebook, Instagram, YouTube, Twitter, TikTok* son algunas de las redes más utilizadas por la mayoría de los jóvenes. También se concuerda con González y Martín (2020), en relación de que los estudiantes de niveles de educación superior cuentan con herramientas electrónicas y aplicaciones tipo redes sociales.

Dentro de los usos y conocimientos sobre redes sociales se coincide con González-Hernando, Valdivieso-León y Velasco-González (2020) en que la red social LinkedIn no es usada ni conocida entre los sujetos de estudio, lo que no les permite relacionarse con futuros empleadores dentro de su ramo laboral. También se coincide con los autores en el sentido de que favorecen la autorrealización y el crecimiento personal.

En función de las competencias y/o habilidades interpersonales como comunicación y compartir información, se concuerda con Ruiz, Huerta, Valencia, et al. (2022), Kuz (2022) y Martínez-Sala y Alemany-

Martínez (2022) y con Fuentes, Estrada y Molina (2021), en el sentido de que son un medio bastante adecuado para la educación en salud de la población, ya que se puede crear y difundir información de relevancia. También se coincidió con este estudio es que son promotoras del trabajo en equipo, ya que los resultados mostrados en el presente estudio dan cuenta de que los estudiantes perciben las redes sociales como una vía excelente para crear, comunicar y compartir información; además de aumentar la percepción de utilizar un medio inicialmente usado para cuestiones personales, en un ambiente educativo.

En cuanto a la percepción que tienen los sujetos de estudio de esta investigación es que favorecen la autorrealización, capacidad de autocrítica y colaboración visualizan que existe una diversidad de personas que las utilizan, desarrollan valores y ética en la investigación y uso de la información por lo que se concuerda con los estudios realizados por Kuz (2022), Fuentes, Estrada y Molina (2021) y Aguilar y Zambrano (2022).

De acuerdo a las competencias como conocer culturas y costumbres de otras costumbres se coincide con UNESCO (2019) que menciona que las redes sociales permiten buscar, leer y conocer poblaciones a niveles internacionales, permiten el análisis y síntesis de la información, también permite la comprensión de temas sociales a niveles globales.

En Pineda y Puente (2022) y Martínez-Sala y Alemany-Martínez (2022) se menciona el desarrollo de competencias digitales que son esenciales para el profesionista, y en ese sentido los sujetos de estudio las perciben como posibles herramientas para desarrollarlas, las cuales incluyen creación, acceso y colaboración.

Los estudiantes perciben de buena manera la posibilidad de usar algunas de esas redes sociales y darles un sentido académico las cuales su finalidad y principal propósito era compartir y comunicar un

poco de las vidas personales y sociales de los seres humanos y que ya permearon dentro de las aulas, sea cual sea el nivel educativo, las visualizan principalmente como medios para comunicar, informarse y difundir información, generar trabajo en equipo; así como para aprender a gestionar de forma adecuada esa información.

Al ser redes que se usan a partir de cuentas personales y con dispositivos también personales, se genera y desarrolla la responsabilidad de que los estudiantes consideren que el aprendizaje también depende de ellos. Visualizan que las redes sociales son motivantes para el aprendizaje, así como también aumenta la satisfacción y motivación a la vez que los estudiantes asumen su responsabilidad para la creación y diseño de sus actividades académicas, lo que desarrolla habilidades digitales.

También se tiene que tomar en cuenta que los docentes estén habilitados y capacitados en crear y diseñar este tipo de situaciones didácticas ya que el éxito dependerá en gran medida de ellos. Conocer el contexto de la institución y también de los estudiantes para considerar si es viable o no una estrategia digital, al construir ambientes educativos con redes sociales se deben tomar en cuenta que los estudiantes ya las perciben como adecuadas para su educación por lo que se recomienda que las instituciones promuevan la investigación e intervención en este sentido, ya no se puede estar ajenos a este tipo de herramientas y de las ventajas y bondades que presentan.

CONCLUSIONES

La percepción que muestran los estudiantes en relación al uso de las tecnologías, de los medios y recursos digitales es ciertamente adecuada ya que, como se ha mencionado en líneas anteriores, por la generación a la que pertenecen les ha permitido crecer con esos recursos de manera habitual. Su cultura ya cambia con respecto

a la evolución de lo digital, sus formas de comunicarse y de conducirse en su haber diario ya gira en función de la tecnología. La mayoría de los estudiantes universitarios cuentan con dispositivos electrónicos y conocen de aplicaciones con diferentes tipos de uso y de propósito.

En cuanto a las maneras de realizar las actividades académicas involucran herramientas y recursos digitales, como videoclips, audios, entre otros recursos, esto ha permitido que dentro del proceso educativo se generen nuevas metodologías de trabajo, de procesar e incluso de crear información, se han usado espacios sociales como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, entre otros recursos.

Considerar ventajas, desventajas y la posibilidad de desarrollar competencias y de poder compartir el conocimiento generado a través del uso de esas redes, no solamente a nivel local, sino a niveles globales; así como también estar informados de temas de relevancia social.

También se puede mencionar que utilizar redes sociales con el adecuado tratamiento didáctico, la instrucción adecuada por parte del docente, existe la posibilidad de usar las redes sociales como movilizadoras de competencias, aprovechar que la percepción que tienen las y los estudiantes es adecuada, tienen los recursos y saben utilizarlas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, L. del J. y Zambrano, L.C. (2022).** Uso didáctico de las aulas virtuales en la enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 32, pp. 112-122; doi: 10.24215/18509959.32.e12
- Colás-Bravo, M.P. y Quintero, I. (2023).** YouTube y Aprendizaje: Una Revisión Bibliográfica Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), pp. 47-63. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.003>
- Freire, R.; Díaz, J. y Vera, N. (2019).** Redes sociales para el aprendizaje significativo: apropiación tecnológica de la Web 3.0. *Conference Proceedings UTMACH*; 3(1): pp. 160-172. <https://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach/article/view/363/435>
- Fuentes, D.R.; Estrada, O. y Delgado, N. (2021).** Las redes sociales digitales: una valoración socioeducativa. *Revisión sistemática. Revista Fuentes*, 23(1), pp. 41-52. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11947>
- González, E. y Meza, J. (2022).** Implementación de una red social disciplinar como estrategia didáctica en la enseñanza de ética en Psicología. *Revista RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(1), pp. 61-72. <https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.1.553>
- González, C. y Martín, E. (2020).** Redes sociales y aprendizaje: aplicabilidad, beneficios y riesgos. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*; 13(11): pp. 40-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8590357>
- González-Hernando, C.; Valdivieso-León, L. y Velasco-González, V. (2020).** Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 223-239. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24213>
- Hüsing, T. y Korte, W. (2010).** Evaluation of the Implementation of the Communication of the European Commission on "e-Skills for the 21st Century", Reporte Final de la Comisión Europea. <https://joinup.ec.europa.eu/sites/default/files/document/2014-12/Evaluation%20of%20the%20Implementation%20of%20the%20Communication%20of%20the%20European%20Commission%20e-Skills%20for%20the%2021st%20Century.pdf>
- Kuz, A. (2022).** Instagram como un entorno virtual de aprendizaje complementario para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje durante Pandemia. *Eduweb 2.0*, 16(1), p.p. 130-142. Doi: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.01.10>
- Limas-Suárez, S. y Vargas-Soracá, G. (2022).** Las redes sociales y su uso en la educación superior: una visión desde el estudiante universitario. *Educación y Humanismo*, 24(42), 212-231. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.4927212>
- Marín-Díaz, V. y Cabero-Almenara, J. (2019).** Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), pp. 25-33. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.24248>
- Martínez-Sala, A.M. y Alemany-Martínez, D. (2022).** Redes Sociales Educativas para la adquisición de competencias digitales en educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), pp. 209-234. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n92/1405-6666-rmie-27-92-209.pdf>
- Ortega, M.R.; Huerta, P. y Valencia, C. et al. (2022).** Innovación educativa con redes sociales aplicada a la asignatura de Salud Pública. *Educación Médica*; 23; pp. 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100798>
- Pineda, M. y Puente, P. (2022).** Instagram, una herramienta de aprendizaje para el alumnado universitario. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de investigación Docencia Creativa*, 11(60), pp. 684-694. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/77654/11-60.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Real Academia Española. (2016).** Diccionario de la lengua española (23a ed.).
- Salas, D.A. (2021).** Enseñanza remota y redes sociales: estrategias y desafíos para conformar comunidades de aprendizaje. *Revista Andina de Educación*, 4(1), p.p. 36-42. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.5>
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2022).** Modelo Educativo UAS 2022. https://www.uas.edu.mx/Modelo_Educativo.pdf
- Ruiz, M.; Huerta, P. y Valencia, C. et al. (2022).** Innovación educativa con redes sociales aplicada a la asignatura de Salud Pública. *Educación Médica*, 24, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100798>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019).** Enseñar y aprender con Twitter. UNESCO. https://en.unesco.org/sites/default/files/gmw2019_twitter_mil_guide_es.pdf
- Peña, M.; Rueda, E. y Pegalajar, M. (2018).** Posibilidades didácticas de las redes sociales en el desarrollo de competencias de educación superior: percepciones del alumnado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, pp. 239-252. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.16>

SATISFACCIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES TUTORADOS HACIA EL ROL DE ASESOR PAR: UNA VISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE

Dra. Weendy Noemi Rivera Castillo

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0009-0007-9001-3145

wrivera@uas.edu.mx

César Pilar Quintero Campos

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0009-0009-2650-6337

cesarquintero@uas.edu.mx

Eunice Guadalupe Martínez Aguirre

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0000-0002-9492-1825

maeg@uas.edu.mx

Rosa Delia Félix Ontiveros

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0009-0004-7004-6175

rossydeliafelix@uas.edu.mx

RESUMEN

La asesoría entre pares es un enfoque de aprendizaje colaborativo que implica que los estudiantes trabajen juntos para ayudarse mutuamente a alcanzar sus objetivos académicos, obteniendo beneficios como empatía y apertura entre sus iguales, perfeccionamiento de las destrezas de comunicación, desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje, enriqueciendo las relaciones interpersonales e incrementando la satisfacción por el propio trabajo, mejorando con ello las habilidades sociales y el rendimiento académico. En este trabajo se exploró la valoración en cuanto a satisfacción académica de estudiantes que han recibido asesoría por los asesores par de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Se realizó una adaptación del instrumento "Satisfacción de los estudiantes sobre el rol del ayudante de aprendizaje (SEROA)" de Quintano, Schwerter, Riquelme e Infante (2022), que tiene dos dimensiones: mediación del aprendizaje y TIC, con una escala likert que van desde muy en desacuerdo (1) y muy de acuerdo (5). Para su aplicación, se diseñó un formulario de Google que fue compartido por correo electrónico, logrando conformar una muestra de 346 participantes. En cuanto a la percepción que tienen los estudiantes que han recibido asesorías, en ésta se resalta el dominio que tiene el asesor frente a los temas. Además, queda evidenciado el desarrollo de una relación de confianza, empatía y aprendizaje mutuo entre el asesor y el asesorado. De acuerdo al uso de las TIC al proporcionar las asesorías queda claro que son elementos que aportan actualidad y dinamismo.

Palabras claves: Trabajo colaborativo, Aprendizaje, Asesor Par, Satisfacción Académica.

INTRODUCCIÓN

El inicio de los estudios de bachillerato y universitarios trae consigo una serie de retos para los jóvenes a nivel tanto académico como personal (Gil, Martínez, Tunnicliffe y Moneo, 2013). En donde el aprendizaje juega un papel fundamental siendo el proceso a través del cual se adquieren y desarrollan habilidades, conocimientos, conductas y valores. Así pues, aprender es resultado de la atención, el estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento, la observación, así como la influencia de factores externos con los cuales interactúan. De esta manera, los jóvenes participan y se desenvuelven a través de diferentes sistemas que favorecen el

crecimiento en su persona. A lo largo de dicho proceso, ellos adquieren un sin fin de elementos que les permitan integrarse como miembros de la sociedad y desempeñar diferentes roles (los cuales dan forma a su estructura motivacional) acordes con la etapa de vida en que se encuentren.

Las asesorías académicas son necesarias para apoyar a los estudiantes a comprender o consolidar mejor los conceptos y/o temas que se abordan en clase. Estas asesorías son sesiones individuales o en grupo que se llevan a cabo fuera del horario regular de clases y son dirigidas por un asesor disciplinar (docente) o un asesor par (estudiante). Sus beneficios



pueden ser múltiples, por ejemplo, pueden ayudar a los estudiantes a repasar material para exámenes, aclarar dudas específicas o profundizar en temas que se tratan de manera superficial en clase, entre otras. También pueden ser útiles para estudiantes que necesitan un enfoque más individualizado o que tienen dificultades para seguir el ritmo de la clase. Es importante señalar que las asesorías no deben ser vistas como un sustituto para la asistencia regular a clase o el trabajo individual en casa. En cambio, deben ser utilizadas como un complemento para ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos y mejorar su desempeño académico.

La asesoría entre pares es un enfoque de aprendizaje colaborativo que implica que los estudiantes trabajen juntos para ayudarse mutuamente a alcanzar sus

objetivos académicos. En este modelo, los estudiantes más avanzados o expertos, o aquellos que han demostrado habilidades o conocimientos específicos en un tema, ofrecen asesoramiento a sus compañeros que necesitan apoyo en ese mismo tema. En este sentido, puede ser beneficiosa en varios niveles, ya que, en cuanto a los asesorados les permite aprender de sus compañeros y mejorar su comprensión de los temas al explicar a los asesorados. Dicho esto, la asesoría entre pares puede fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, habilidades importantes tanto en el ámbito académico como en el laboral.

Si bien es cierto que se han encontrado diversos factores asociados al rendimiento académico en los alumnos, algunos de ellos por parte de los mismos estudiantes, pueden ser la falta de motivación, puesto

que cuando los estudiantes no ven el valor de lo que están aprendiendo, pueden sentirse desmotivados y desinteresados en el proceso de aprendizaje. Aunado a ello, algunos estudiantes que experimentan problemas emocionales o psicológicos, como la ansiedad o la depresión, pueden tener dificultades para concentrarse y aprender, lo que a su vez puede redundar en que las habilidades de estudio que poseen no sean efectivas y desemboquen en dificultades para aprender y retener información.

Por otra parte, y tal como lo explica Valera (2013), existen dificultades relacionadas con la institución, por lo que al tomarlas en consideración y unir las a las anteriores, se despliegan estrategias para asegurar la permanencia de los alumnos. La deserción educativa es un fenómeno común para la gran mayoría de países del mundo y tiene importantes consecuencias negativas para los estudiantes, ya que pueden enfrentar dificultades para encontrar trabajo y obtener ingresos más bajos en comparación con aquellos que completan sus estudios. Por otro lado, un impacto negativo en la sociedad en general, ya que una población menos educada puede resultar en una economía menos productiva y una sociedad menos desarrollada.

Una de las principales acciones que se desarrollan en las instituciones de educación es la tutoría, ya que permite estar en contacto directo con los estudiantes de una manera distinta y sobre todo más cercana que la que se desarrolla a través de las clases. Particularmente en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) se lleva a cabo la Acción Tutorial a través del Programa Institucional de Tutorías (PIT), que tiene entre sus principales propósitos ofrecer la asesoría académica cuando se detecta en los estudiantes dificultades para transitar en su trayectoria académica. Por lo tanto, en él existe como una línea de acción las asesorías académicas, que son desarrolladas por alumnos que asesoran a otros alumnos y se denomina Programa de Asesores Par (como un programa formal de asesoría entre pares), es decir, los estudiantes destacados, o expertos reciben capacitación y orientación acerca de cómo brindar

asesoramiento efectivo a sus compañeros. Cabe señalar que también los estudiantes pueden organizar sus propias sesiones de asesoramiento en grupos de estudio informales.

Es importante hacer mención que dentro del PIT UAS, el estudiante que asume el rol de asesor par trabaja de la mano con docentes (asesor disciplinar) quienes en equipo, buscan estrategias para que el conocimiento se transmita de la manera más adecuada a los asesorados, Cabe señalar que con la supervisión del asesor disciplinar, el asesor par realiza una asesoría adecuada, en la cual van implícitas tareas sencillas con temas de las materias hasta asesorías previas ante exámenes ordinarios o evaluaciones especiales (de regularización). Este aprendizaje cooperativo aumenta las posibilidades de éxito de los alumnos debido al apoyo y la ayuda entre compañeros, pues esto contribuye al desarrollo específico de la inteligencia interpersonal, ya que dota a los alumnos de las destrezas necesarias para la interacción social, aumenta la variedad y la riqueza de experiencias que la escuela les proporciona, ayudándoles también, a desarrollar mayores habilidades intelectuales y mejorar su capacidad de expresión y comprensión verbal.

De ahí que se cree que el asesor par contribuye al mejoramiento de la calidad educativa a través de un proceso de atención, acompañamiento y orientación, en donde la supervisión académica de forma individual y/o grupal promueve un mejor desempeño escolar y formación integral (Meraz, García, Candil y García, 2013). Sin embargo, no se puede dejar de considerar que un programa de asesoría académica de igual a igual debe tener un adecuado funcionamiento y eficacia, por lo que es necesario que se dé un seguimiento y sea evaluado de manera continua. Es por ello que se realiza el presente trabajo de investigación de tipo exploratorio, con el objetivo de conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre la asesoría par y al conocer la satisfacción de la asesoría recibida permitirá fortalecer la estrategia de atención a través de una propuesta que mejore el aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

En México, la educación Media Superior prepara a los estudiantes para la educación superior, mientras que la educación técnica se enfoca en habilidades prácticas y prepara a los estudiantes para el trabajo. Por su parte, la educación Superior ofrece programas de licenciatura y posgrado en una variedad de disciplinas. Ambos sistemas educativos pueden ser tanto públicos como privados y se financian en gran medida por el Estado.

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) es una institución pública que ofrece educación de Nivel Medio Superior, Superior y Posgrado. La institución orienta un proceso de docencia donde las y los actores interactúan cooperativamente para gestionar el aprendizaje, indistintamente del nivel y tipo de programa en el que participan, a esto se denomina docencia centrada en el aprendizaje. Ésta se fundamenta en la educación social, el humanismo y el constructivismo, donde se concibe a la persona como ser social responsable y corresponsable en el proceso de aprendizaje. La educación social se enmarca en el proyecto de educación a lo largo de la vida, y apuesta a las nuevas alfabetizaciones (informática, idiomas, técnica), a la inclusión y la igualdad de oportunidades (UAS, 2022).

El Modelo Educativo institucional pretende «brindar una educación integral de calidad, la cual busca desarrollar las diversas dimensiones de la persona: ética, cognitiva, afectiva, comunicativa, corporal, social y cultural» (UAS, 2017); que contribuya a que el estudiantado pueda desarrollar habilidades para autorregularse y ser corresponsables tanto de su formación como de la transformación del entorno. No podemos perder de vista que los principios educativos que fundamentan el modelo educativo actual pretenden ser flexibles y adaptables al cambio social, por ello es menester considerarlos en el desarrollo de las actividades sustantivas tanto por los gestores como por los profesores, investigadores y estudiantes; entre

estos principios se consideran los aprendizajes y actualización continuos; la gestión individual, colegiada e incluyente; la integración de los saberes teóricos, prácticos y actitudinales; la vinculación en sus diferentes direcciones, así como en lo externo e interno. La flexibilización curricular y diversificación y, por supuesto, el uso y generación de conocimientos y experiencias que contribuyan al bienestar social, individual y de la relación con la naturaleza (UAS, 2022).

Para tener éxito en la implementación del modelo educativo actual, se precisa que el papel a desempeñar por el estudiante, debe estar encaminado a ser el protagonista del proceso de aprendizaje durante su formación propedéutica y profesional, procurar la motivación para asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje, logrando el tránsito hacia aprendizajes autodirigidos y autorregulados. Así como también ser parte activa de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo y estar consciente de que aprende de los otros y de que los demás también pueden aprender de él. Todo lo anterior para hacer frente a los retos que la vida académica le presente asumiendo la responsabilidad y compromiso individual en su proceso formativo, lo que implica desarrollar los hábitos y las estrategias necesarios para un aprendizaje autónomo. (UAS, 2022).

En ese mismo orden de ideas la UAS, siguiendo la instrucción de organismos internacionales para que toda Institución de Educación Media Superior y Superior tenga entre sus objetivos favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes, implementa el Programa Institucional de Tutorías (PIT) como una de las vías para cumplirlo. A partir del cual se ofrece un servicio de asesoría, apoyo y orientación para los alumnos en riesgo académico para que puedan superar esta condición y continúen con sus estudios. De acuerdo con lo anterior, al finalizar el periodo 2005-2009 aparece la figura del asesor par (AP), la cual se inicia con la participación de 1,151 estudiantes que se suman a la estructura del PIT de manera voluntaria para ofrecer a sus compañeros

estudiantes orientación académica y condiciones para el desarrollo humano.

Por lo anterior y con el propósito de implementar de manera efectiva la Acción Tutorial en cada una de las escuelas y facultades, y alinear las estrategias que emanan del PIT UAS, en el año 2011 se elabora y aprueba el Reglamento del Programa Institucional de Tutorías. En donde se describe la ruta de atención a los estudiantes con riesgo de reprobación, mostrando que los docentes y estudiantes coadyuvan en esta labor. En cuanto al asesor par (uno de los actores), los lineamientos generales indican en su perfil, que su colaboración es de carácter voluntario (Angarita y Bohorquez, 2016), seguido de ello orienta acerca de sus funciones, y es a partir de aquí que se muestran unos estatutos que tienen como propósito esclarecer los conceptos básicos de la asesoría académica; es decir, que se contempla como una la orientación de tipo académica, personal, afectiva, profesional, vocacional y administrativa (trámites académicos); ya que es necesario para fortalecer la formación integral y proporcionar apoyo en las dificultades que los estudiantes enfrentan en las diferentes etapas de su trayectoria académica y con ello promover su autonomía.

La asesoría par, remite a una persona que comparte el mismo nivel educativo y que acompaña y orienta a otro para que, paulatinamente, pueda asumir mayores niveles de autonomía en lo referente a habilidades, tales como resolver problemas, aprender a aprender, propiciar formas particulares que se acercan al conocimiento, favorecer el autoestima, crear clima de respeto a los intereses, capacidades y la cohesión grupal, etc. (Lazcano, Moreno y Gutierrez, s/f).

Así mismo la asesoría par parte de un enfoque de aprendizaje en el que los estudiantes trabajan en colaboración para brindarse apoyo mutuo y compartir conocimientos y habilidades. En este modelo de aprendizaje, los estudiantes se convierten en asesores de sus compañeros, en lugar de depender exclusivamente de un docente. En este mismo sentido lo podemos ver

en Vázquez y Mariquez en el 2018, distintas instituciones utilizan esta estrategia, que consiste en emparejar a un estudiante que tiene fortalezas en ciertas áreas con otro estudiante que necesita mejorar en esas áreas (Murillo, 2010). El estudiante con fortalezas puede ofrecer apoyo y orientación al estudiante que necesita mejorar, lo que puede ayudar a aumentar la autoestima académica de ambos estudiantes (Chilca, 2017).

Eventualmente, la persona asesora tiene un papel fundamental en estos procesos innovadores basados en la investigación, asunto que se concreta en el perfil y se espera en sus desempeños. Este rol de la persona asesora, la puesta en práctica de su perfil, constituye una responsabilidad personal si tiene como meta la gestión de procesos innovadores. Las implicaciones de esta responsabilidad han de estar claras y deben ser asumidas como desafíos de actualidad (Murillo, 2010).

Como se ha mencionado, la asesoría par tiene muchos beneficios, entre ellos, se promueve el trabajo en equipo y la colaboración, ya que los estudiantes aprenden a trabajar juntos y a apoyarse mutuamente. En cuanto al rendimiento académico, éste mejora, debido a que la asesoría puede ayudar a los asesorados a comprender mejor los conceptos, ya que pueden recibir explicaciones de sus compañeros en un lenguaje que les resulte más fácil de entender. Aunado a lo anterior, se puede decir que, puede incidir positivamente a cerrar la brecha entre los estudiantes con diferentes niveles de habilidad y conocimiento, a través de la ayuda mutua en la comprensión de los conceptos (Cardozo, 2011; Correa, 2017). Así también, contribuye en el desarrollo de habilidades sociales, debido a que los estudiantes aprenden a comunicarse de manera efectiva, a escuchar y respetar las ideas de los demás, y a resolver conflictos de manera constructiva. Lo que a su vez fomenta la confianza y la autoestima, es decir, los estudiantes que brindan asesoría a sus compañeros pueden sentirse valorados y respetados por su conocimiento y habilidades (Velasco, Dominguez, Quintas y Blanco, 2010; Sánchez, 2010).

Por lo anteriormente mencionado, la asesoría par es una estrategia de apoyo que puede ayudar a impulsar la autoestima académica de los estudiantes a través del reconocimiento de habilidades, esto es, el estudiante con fortalezas puede reconocer las habilidades del estudiante que necesita mejorar y destacar sus logros (Meraz, et al., 2013). Otro aspecto asociado a la autoestima académica es la motivación y apoyo, a este respecto, el estudiante con fortalezas puede proporcionar motivación y apoyo al estudiante que necesita mejorar, de modo similar, el estudiante que brinda la asesoría puede ofrecer la retroalimentación constructiva al asesorado, lo que incide a mejorar su trabajo, al mismo tiempo que contribuye a desarrollar habilidades sociales y de comunicación en ambos estudiantes, creando con ello, un sentido de comunidad en el aula, lo que incide de manera positiva en el aumento de la autoestima académica de todos los estudiantes (Chilca, 2017).

Ahora bien, para alcanzar buenos resultados en una asesoría académica entre pares, es necesario considerar la preparación de la misma, de modo que, para ello es preciso que el AP considere contar con el material que va a utilizar para explicar y/o repasar lo programado con los asesorados. Esto podría incluir apuntes, ejemplos, presentaciones de diapositivas, o cualquier otro recurso didáctico utilizando las TIC y con ello personalizar la experiencia de asesoramiento para cada estudiante, lo que puede ser muy beneficioso para su éxito académico a largo plazo. De igual forma puede practicar explicando los conceptos en voz alta antes de las asesorías, esto le ayudará a identificar los puntos clave y a asegurarse de que entiende bien lo que va a explicar (Murillo, 2010; Velasco, et al., 2010).

Con referencia al desarrollo de la asesoría académica es importante que el AP anime a los asesorados a hacer preguntas y a participar activamente en la sesión (como también se ha mencionado anteriormente), por consiguiente, les permitirá comprender mejor los conceptos y aclarar cualquier duda que tengan. Al mismo tiempo, proporcionar retroalimentación al

asesorado, asegurándose de destacar las áreas en las que están haciendo un buen trabajo y sugerir formas en que pueden mejorar. Finalmente, después de cada sesión, resultaría conveniente hacer seguimiento con los asesorados para cerciorarse de que están progresando y ofrecer cualquier ayuda adicional que puedan necesitar a fin de sentir que tienen un apoyo y ayuda constante en su proceso de aprendizaje.

En lo concerniente a la evaluación de la asesoría académica, ésta permite identificar las áreas en las que la asesoría se desempeña bien y aquellas que se pueden fortalecer. Lo que ayuda a mejorar la calidad de la asesoría ofrecida y a garantizar que los asesorados estén recibiendo un servicio de alta calidad. Al mismo tiempo que proporciona retroalimentación tanto para el asesor par como para el asesorado, permitiendo así, medir el progreso del asesorado a lo largo del tiempo, es decir, determinar si el asesorado está avanzando en el área en la que se está enfocando (Vergel, Rincón y Martínez, 2016). Con la identificación de las fortalezas y atención ante las debilidades puede llevar a elevar la satisfacción de los asesorados y, por ende, a una mayor retención y éxito académico. La evaluación del proceso de asesoría académica también puede ayudar a los asesores par a identificar las áreas en las que necesitan fortalecer, y así enfocar su capacitación y desarrollo profesional con el propósito de mejorar su desempeño al mismo tiempo que la calidad del servicio que prestan. Por otra parte, puede llevar a una óptima gestión del tiempo y recursos, ampliando la capacidad de atender a un mayor número de estudiantes, todo esto, gracias a que la evaluación proporciona información valiosa para la toma de decisiones sobre políticas y prácticas de asesoría académica, ya que si se demuestra que la asesoría es efectiva y está mejorando el rendimiento del estudiante que requiere el apoyo, se puede justificar la asignación de más recursos para el programa de asesoría académica.

La tecnología puede desempeñar un papel importante en la asesoría académica al proporcionar herramientas y recursos adicionales para mejorar la

eficacia de la asesoría (Ortíz, Quintero y Díaz, 2015). Algunos elementos tecnológicos que pueden ser útiles en la asesoría académica son las plataformas de videoconferencia como Zoom o Skype ya que permiten que el asesor y el asesorado se comuniquen en tiempo real, independientemente de su ubicación geográfica. Otras, también muy accesibles, pueden ser las herramientas de programación como Google Calendar o Trello debido a que pueden ayudar a los estudiantes y asesores a programar reuniones y hacer un seguimiento de las tareas pendientes. De acuerdo al seguimiento que se le brinde a la asesoría, las herramientas de análisis de datos Excel o Tableau pueden ser útiles para recopilar y analizar información relevante para la asesoría académica, como el rendimiento académico del estudiante.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Esta investigación tiene como objetivo indagar el nivel de satisfacción de los estudiantes asesorados por asesores pares del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Sinaloa y fortalecer la metodología de trabajo para mejorar el aprendizaje. El diseño es de tipo exploratorio, de corte transversal. En este sentido, este tipo de investigación puede ser útil para ampliar el conocimiento que ya existe y proponer líneas de investigación nuevas (Bryman, 2016).

Población y muestra

La población son todos los estudiantes asesorados del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Sinaloa, y la muestra está conformada por 346 estudiantes. Para su elección se utilizó el método no probabilístico por conveniencia. Creswell (2014) señala que este tipo de muestra puede ser justificada cuando la población es pequeña o limitada y el investigador tiene acceso a todos los miembros de la población. En este caso, el investigador puede seleccionar una muestra por conveniencia para recopilar datos de manera rápida y eficiente.

Materiales e Instrumentos

Se realizó una adaptación del instrumento "Satisfacción de los estudiantes sobre el rol del ayudante de aprendizaje (SEROA)" (Quintano, Schwerter, Riquelme y Infante, 2022), que tiene dos dimensiones: mediación del aprendizaje y TIC y, para responder es con base en una escala likert en donde las opciones de respuestas van desde "muy en desacuerdo" indicado por el número 1; y, "muy de acuerdo" indicado por el número 5.

Procedimiento

El instrumento se aplicó a través de un formulario de Google el cual se compartió por correo electrónico a todos los estudiantes que han recibido asesorías por parte de los asesores par del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Análisis de datos

Para analizar los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 26, con el que se realizó un estudio de estadísticas descriptivas y se calcularon frecuencias y medias para cada dimensión del instrumento.

RESULTADOS

De los 346 participantes, el 54% fueron mujeres y el 46% hombres. La edad más representativa de la muestra oscila entre los 15 y 18 años, correspondiendo a un 86.42% del total, distribuyéndose el resto de la siguiente manera: 28 participantes de entre 19 a 21 años; y 19 que tienen entre 22 o más años.

En cuanto a las dimensiones de estudio de la encuesta (tabla 1), se puede observar que para la "mediación" el valor mínimo es 5 y el máximo 25, ya que está constituida por 5 ítems. Sin embargo, para la dimensión "TIC" el valor mínimo es 3 y el máximo 15, por estar constituida por 3 ítems. Para ambas, las puntuaciones van desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

Tabla 1.
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

	Valor máximo	Media	Valor mínimo
Mediación	25	20.3642	5
TIC	15	12.0405	3

Respecto de la dimensión de mediación, en las respuestas que proporcionan los estudiantes que recibieron asesorías se observa en el resultado acerca de la pregunta “*El asesor par domina los contenidos del curso*” (Tabla 2), que 4.3% está en muy en desacuerdo; 2.3% contestó que están en desacuerdo; 7.5% respondió ni en desacuerdo, ni de acuerdo; 44.2% afirma que están de acuerdo y 41.6% están muy de acuerdo. Los AP son estudiantes sobresalientes que comparten sus conocimientos y técnicas de estudio entre sus iguales mediante una metodología establecida (Reglamento Institucional de Tutorías); por lo anterior, el 85.8% de los estudiantes asesorados se sienten satisfechos en función del dominio que presenta el asesor par de los contenidos del curso.

Tabla 2.
EL ASESOR PAR DOMINA LOS CONTENIDOS DEL CURSO

Opciones	Frecuencia	Porcentaje (%)
Muy en desacuerdo	15	4.3
En desacuerdo	8	2.3
Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	26	7.5
De acuerdo	153	44.2
Muy de acuerdo	144	41.6
Total	346	100.0



Para la pregunta “*El asesor par se toma tiempo de participar en análisis y discusiones en actividades de horas mixtas y autónomas*” (tabla 3) 4.9% describen que están muy en desacuerdo; 4.0% en desacuerdo; pero el 14.7% ni en desacuerdo, ni de acuerdo. Por otro lado, 42.8% están de acuerdo y 33.5% están muy de acuerdo. Desde modelo educativo institucional se pretende «brindar una educación integral de calidad, la cual busca desarrollar las diversas dimensiones de la persona: ética, cognitiva, afectiva, comunicativa, corporal, social y cultural» (UAS, 2017, p. 12); que contribuya a que los y las estudiantes puedan desarrollar habilidades para autorregularse y ser corresponsables tanto de su formación como de la transformación del entorno. Por lo que, los sujetos de estudio muestran un grado de satisfacción adecuado en la premisa de que los asesores pares participan en el análisis y discusiones en actividades de horas mixtas y autónomas.

Tabla 3.

EL ASESOR PAR SE TOMA EL TIEMPO DE PARTICIPAR EN ANÁLISIS Y DISCUSIONES EN ACTIVIDADES DE HORAS MIXTAS Y AUTÓNOMAS.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	17	4.9	4.9	4.9
En desacuerdo	14	4.0	4.0	9.0
Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	51	14.7	14.7	23.7
De acuerdo	148	42.8	42.8	66.7
Muy de acuerdo	116	33.5	33.5	100
Total	346	100.0		

Tabla 4.

EL ASESOR PAR RESUELVE DE MANERA OPORTUNA LAS DUDAS ASOCIADAS AL CURSO

Opciones	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	18	5.2	5.2	5.2
En desacuerdo	8	2.3	2.3	7.5
Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	31	9.0	9.0	16.5
De acuerdo	177	51.2	51.2	67.6
Muy de acuerdo	112	32.4	32.4	100
Total	346	100.0		

En lo referente a la pregunta “El asesor par resuelve de manera oportuna las dudas asociadas al curso” (tabla 4), 5.2% se manifiestan muy en desacuerdo; 2.3% en desacuerdo; mientras que 9.0% no están ni en desacuerdo, ni de acuerdo. El AP es parte del acompañamiento, al otorgar apoyo a sus compañeros por medio de asesorías académicas en el área que se necesitan reforzar, y con

ello nivelarlos para un mejor desempeño en los cursos (Programa Institucional de Tutorías, Actualización 2022). En cambio, 51.2% señalan que están de acuerdo, así mismo, 32.4% que están muy de acuerdo. Se observan en los resultados que el 83.6% de los estudiantes encuestados reconocen que el asesor par resuelve de manera oportuna las dudas asociadas al curso.

Tabla 5.

EL ASESOR PAR UTILIZA ELEMENTOS TECNOLÓGICOS PARA GUIAR SUS PRESENTACIONES O ACTIVIDADES (PPT, PREZI, VIDEOS, ETC.)

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy en desacuerdo	21	6.1	6.1	6.1
En desacuerdo	14	4.0	4.0	10.1
Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	39	11.3	11.3	21.4
De acuerdo	162	46.8	46.8	68.2
Muy de acuerdo	110	31.8	31.8	100
Total	346	100.0		

Respecto de los resultados de la dimensión TIC específicamente en la pregunta “*El asesor par utiliza elementos tecnológicos para guiar sus presentaciones o actividades (PPT, Prezi, videos, etc.)*”, 4.3% muy en desacuerdo; 2.3% en desacuerdo; pero 8.4% ni en desacuerdo, ni de acuerdo; sin embargo, 46.8% manifiesta estar de acuerdo; y 31.8% están muy de acuerdo. El 78.6 % de los estudiantes afirma que el AP utiliza elementos tecnológicos para guiar sus presentaciones o actividades en las asesorías dentro de los temas del curso (Tabla 5).

especialistas en diversas áreas y encaminado a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Es importante establecer la asistencia al servicio de asesorías como una ruta que puede conducir a la superación del riesgo académico, ya que debido a la falta de continuidad por parte de los estudiantes para asistir a la asesoría no es posible cumplir con todo el proceso propuesto, resultados similares fueron encontrados en Angarita y Bohorquez (2016).

La asesoría entre pares es aquella que se lleva a cabo con alumnos que demuestran un excelente rendimiento académico y destacan en habilidades interpersonales, y alumnos que muestran algunas deficiencias en su proceso de aprendizaje en materias concretas y que requieran un tipo de apoyo académico o personal, y que esa asesoría tenga como objetivo el servir de orientación y guía en aspectos tanto sociales, como administrativos y, en el caso de la Universidad Europea de Madrid, también académicos. A este respecto, Velasco et al., (2010), señalan que cada vez es más conocido y aceptado que la asesoría entre iguales es una buena estrategia de orientación que mejora la integración y adaptación a la vida universitaria de los alumnos, puesto que ambos asumen un compromiso: la asistencia y preparación de las reuniones. A este respecto, Murillo (2010) sostiene que, la responsabilidad

DISCUSIÓN

Actualmente, en la organización de los centros educativos, el aula se sitúa como el primer nivel de la orientación, y, en consecuencia, el tutor y asesor par se convierten en agentes esenciales para generar los procesos de orientación que precisan los estudiantes, es decir, la Acción Tutorial que implica la asesoría académica para afrontar los riesgos académicos, tal como lo afirman Álvarez y Bisquerra (1996).

Valera (2013) en un estudio realizado en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas muestra que, además de contar con plan de trabajo ejecutado por docentes

que se adquiere no está ligada a una relación de autoridad (como la que existe con el profesor) sino que el compromiso se asume con un igual.

En este contexto y desde el enfoque educativo de la formación académica, Gil-Albarova, et al., (2013) afirman que se ha considerado la Acción Tutorial como una función necesaria que está presente en todos los niveles educativos. Por tanto, el PIT UAS tiene como propósito coadyuvar en la mejora de los índices de calidad de la institución, lo que implica implementar estrategias para mejorar la trayectoria académica de los estudiantes. Para ello, cuenta con la estructura para proporcionar asesoría a los alumnos que lo solicitan o bien que a través de la fase diagnóstica se ha detectado tal necesidad. Los docentes desarrollan el rol de asesores disciplinares mientras que a los estudiantes se les denomina asesor par (AP) por el desarrollo de su función.

En el PIT UAS, la o el asesor par desde su perfil se le considera “experto” en ciertos conocimientos teóricos y/o prácticos, porque previamente los docentes han identificado en él o ella sus habilidades y destrezas en un área específica, con lo que se espera que tenga la capacidad de aplicar este conocimiento de manera efectiva en diferentes situaciones; además de mantener el interés de estar actualizado con los desarrollos y tendencias más recientes en su campo de especialización. Esto implica que al ser experto esté en constante aprendizaje y actualización, y desarrolle la habilidad de adaptarse a los cambios en su campo. Con todo lo anterior, se le considera un estudiante con potencial para proporcionar asesorías a otro estudiante que necesite apoyo en temas o actividades específicas, y a partir de ahí establecer la relación mutua que los lleve a alcanzar a cada uno su propósito, y que finalmente el asesorado pueda solventar su necesidad de apoyo y posteriormente alcanzar sus metas académicas, esto coincide con lo expuesto por Murillo (2010), quién también señala el “dominio” que debe existir en quien asesora.

De ahí que resulta importante conocer la percepción que tiene el estudiante asesorado acerca del servicio de apoyo en cuanto a la asesoría que recibe, por lo que

al preguntar si el “asesor par domina los contenidos del curso”, el 85.8% admite con un de acuerdo y muy de acuerdo que el AP cuenta con el dominio. Apoyando a lo anterior, se muestra que, en cuanto a la pregunta “El asesor par resuelve las dudas sobre los contenidos del curso”, el 88.1% admite estar de acuerdo y muy de acuerdo en ello. Resultados muy similares encontrados por Sánchez (2010).

El señalamiento de dominio y la resolución de dudas en temas específicos pueden sentar sus bases en la habilidad que posee el asesor par para, además de tener conocimientos suficientes sobre el tema que se está discutiendo, al mismo tiempo proporciona respuestas precisas y útiles, mostrando con ello su habilidad de expresar ideas y conceptos de manera clara y concisa, de manera que sean fácilmente comprendidas por la otra persona, tal como lo sostienen Murillo (2010) y Velasco, et al. (2010). Resultados muy similares encontrados en el presente trabajo, respecto a que en la asesoría entre pares, el asesor desarrolla y fortalece la competencia de “Expresarse con claridad de manera oral” y a su vez el asesorado desarrolla y fortalece la competencia de “plantear con claridad dudas y problemas”, tal como lo podemos confirmar cuando en el presente estudio se pregunta “me siento con la confianza de realizar alguna pregunta al asesor par con respecto a su experiencia en el curso”, el 78.9% responde estar de acuerdo y muy de acuerdo, resultados similares encontrados en .

Por otra parte en cuanto a la preparación del AP , Cardozo (2011) y Sánchez (2010) hacen hincapié en los beneficios de atender las necesidades de apoyo académico con programas de asesorías siguiendo una planeación o una estrategia didáctica, lo que indica la necesidad de tener una fase de preparación, que iría desde la del asesor par al tener listos sus materiales a utilizar, incluyendo los que utilizaría el estudiante al que brindará la asesoría, y hasta la preparación ante el desarrollo y cierre de la misma.

Así pues, en cuanto al uso de elementos didácticos digitales tecnológicos para proporcionar la asesoría Murillo (2010) expone ideas generales acerca de las competencias que debe poseer el asesor para preparar los recursos incluso aquellos que no tenga a la mano y

que esto requiera capacitación para conseguirlo. En la actualidad existe mucha evidencia científica y empírica acerca de la importancia atribuida por los estudiantes al uso de tecnologías de información ofreciendo a los estudiantes posibilidades de adquirir conocimiento, le representa un apoyo en el desarrollo de sus tareas, favorece la comunicación con sus compañeros, fomenta el lenguaje cooperativo y la actualización de conocimientos, tal como lo afirman Ortiz, Quintero y Díaz (2015). De ahí que es congruente con que en el presente estudio el 78.6% de los asesorados valoren de manera positiva el que durante sus asesorías académica se utilicen recursos didácticos digitales (Prezi, PPT entre otros).

La tecnología se ha convertido en una herramienta muy útil en la asesoría académica, como es sabido, puede mejorar la eficiencia y eficacia del proceso de asesoramiento al mismo tiempo que permite una mayor personalización del servicio para cada estudiante. Algunos de los elementos tecnológicos más socorridos pueden ser las plataformas de gestión de aprendizaje, que permiten a los asesores par y estudiantes comunicarse, compartir archivos y recursos, así mismo hacer un seguimiento del progreso académico, además de las aplicaciones móviles que a través de su uso los estudiantes accedan a recursos y servicios de asesoramiento desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Otro recurso digital que puede ser especialmente útil para aquellos que no pueden asistir a las reuniones en persona son las herramientas de videoconferencias, éstas permiten a los asesores académicos realizar reuniones virtuales con los estudiantes. Cualquiera que sea la elección de recursos digitales o herramientas tecnológicas es importante que los asesores par y los estudiantes estén capacitados para utilizar estas herramientas de manera efectiva para maximizar su potencial.

Al final de todo proceso será un acierto evaluar lo realizado, tal como lo asegura Vergel, et al. (2016) al decir que es fundamental la evaluación de la asesoría

desde la percepción del que la recibe, esto para para determinar si están satisfechos con el apoyo que están recibiendo y si creen que está ayudando a mejorar su rendimiento académico. Vale la pena resaltar que, la evaluación de las asesorías académicas es un proceso importante para asegurar que los estudiantes reciban el mejor apoyo posible para lograr sus metas académicas. Uno de los aspectos más relevantes que se deben evaluar incluye asegurar que los asesores académicos posean un alto nivel de conocimiento y habilidades para asesorar a los estudiantes de manera efectiva. Por lo tanto, se debe evaluar además, si los asesores tienen la formación académica y experiencia necesarias para brindar el apoyo adecuado a los estudiantes. Otro aspecto importante a considerar es la disponibilidad y accesibilidad de los asesores para reunirse con los estudiantes de manera regular y si están respondiendo a las preguntas y preocupaciones de los estudiantes de manera oportuna.

CONCLUSIONES

Uno de los principales problemas que presentan los estudiantes son los relacionados con su nivel de desempeño escolar, tales como la reprobación, el rezago, la deserción y el bajo aprovechamiento. Desde una mirada cualitativa, esto se manifiesta con sensación de malestar, falta de confianza en sí mismos y frustración. Con lo que la asesoría se convierte en un recurso pedagógico que permite orientar al estudiante para lograr la retención de lo aprendido, así como una comprensión significativa de los contenidos, y lo que se valora de manera importante, la adquisición de habilidades, actitudes y valores, la autorregulación conductual y aprender a aprender.

Bajo ese contexto, en el presente trabajo queda demostrado en los resultados que los encuestados (asesorados) se mostraron satisfechos en cuanto a la asesoría par, programa de la Universidad Autónoma de Sinaloa, ya que se demostró que saben que los asesores pares muestran dominio del contenido temático,

identificaron también que les dedicarán tiempo para la aclaración de las dudas de forma oportuna, así como también utilizan recursos (TIC) con los cuales hacen posible la mediación del aprendizaje y de esta manera conseguir los resultados académicos deseados por cada estudiante.

Es así como se demuestra que, la asesoría entre pares es una estrategia efectiva para el desarrollo, y promueve el aprendizaje y puede ser una forma efectiva de mejorar la comprensión de los temas y fomentar habilidades importantes para el éxito académico y profesional. Con el apoyo mutuo, los estudiantes pueden mejorar su rendimiento académico y desarrollar habilidades valiosas para el futuro. Con lo que se identifica como uno de los métodos de atención educativa que proporcionan las instituciones de enseñanza, en la cual un experto en el área brinda acompañamiento y ayuda pedagógicamente a los asesorados de forma sistematizada; organizando los planes de estudios, los objetivos, la planificación por unidades, los procedimientos de enseñanza, los instrumentos de monitoreo y de seguimiento del aprendizaje, con la finalidad de que los alumnos tengan una excelente trayectoria escolar.

También se concluye que la satisfacción y éxito dependerá del asesor par, el cual debe ser un estudiante que identifique el significado y el compromiso que representa ser y tener ese rol, debe considerar tener dominio de temas, saber de estrategias didácticas para la comprensión de temas, así como tener el tiempo necesario para otorgar las asesorías.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1996). Manual de orientación y tutoría. Ediciones Praxis. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/57921>
- Angarita Bustos, A. R. y Bohórquez Ordóñez, S. P. (2016) Evaluación de la percepción de los estudiantes de la Facultad de Psicología frente a la asesoría académica personalizada y la formación integral. [Tesis, Universidad de la Sabana]. Repositorio Institucional <http://hdl.handle.net/10818/4154>
- Bryman, A. (2016). Social research methods. Oxford University Press.
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. Educación y educadores, 14(2), 309-325.

- Correa, P. É. A. y Betancur, Z. M. (2017, noviembre 10). Tutorías entre pares, una estrategia para la permanencia académica en ciencias básicas de la IUE. [Ponencia] Simposio de Investigación Ustamed. Colombia. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/37702?show=full>
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.
- Chilca, A. M. L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Propósitos y Representaciones, 5(1), 71-127 doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
- Gil-Albarova, A.; Odría, A. M., Tunnicliffe, A. y Moneo, J. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial: valoraciones y mejoras. REDU: Revista de docencia universitaria, 11(2), 63-87.
- Lascano, A. M.; Vasquez, C. A. M. y Gutierrez, C. I. (S/F) La tutoría entre pares: una estrategia educativa. Universidad Nacional de Catamarca.
- Meraz-Ríos, B.; García-Yañez, M. Y.; Candil-Ruiz, A. y García-González, R. (2013). Asesoría académica: un recurso para los estudiantes que presentan el examen extraordinario de microbiología y parasitología. Investigación en educación médica, 2(7), 122-128.
- Murillo Sancho, G., (2010). Asesoría académica universitaria: Perfil de competencias básicas y genéricas. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 10(2), 1-16.
- Ortiz, G., Quintero, S. y Díaz, A. (2015). Modelo de mediaciones pedagógicas y tecnológicas para incorporar adecuadamente procesos pedagógicos-comunicativos-tecnológicos de ambientes virtuales de aprendizaje en la policía nacional de Colombia. Revista Logos Ciencia & Tecnología, 6(2), 188-197
- Quintano, F.; Cid, A.; Schwerter, P.; Riquelme, L. e Infante, V. (2022). Diseño y validación de la escala de satisfacción académica hacia el rol del ayudante de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Católica de Temuco. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 9(2), 131-152.
- Sánchez, A. C. (2010). Red de mentoría en entornos universitarios españoles: Resultados de un análisis comparativo. Revista Mentoring & Coaching. Universidad y Empresa, 3, 13-29.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2017). Programa Institucional de Tutorías (PIT) Reestructuración 2017. Disponible en http://sau.uas.edu.mx/pdf/Programa_Institucional_de_Tutorias_Reestructuracion_2017.pdf
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2022). Modelo Educativo UAS 2022. Andraval Ediciones. http://www.uas.edu.mx/Modelo_Educativo.pdf
- Valera, P. M. (2013). Evaluación del impacto del servicio de asesoría para alumnos universitarios en riesgo por bajo rendimiento académico. Revista digital de investigación en Docencia Universitaria, 91-110.
- Vázquez G., E. M. y Manriquez H., A. L. (2018, noviembre 14-16). Asesoría entre pares, una acción de apoyo mutuo. [Sesión de pósters] Octava Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior, Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clubes/article/view/2019>
- Velasco, Q. P. J.; Domínguez, S. F.; Quintas, B. S. y Blanco, F. A (2010). La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias. Revista Mentoring & Coaching. Universidad y Empresa, 3, 71-85.
- Vergel Ortega, M.; Rincón Leal, O.L. y Martínez Lozano, J.J. (2016). Validez del instrumento CALA para evaluar asesorías académicas virtuales. Revista Horizontes Pedagógicos. Vol. 18(1)26-33.
- Zulia, N. A. (2020). Calidad del servicio de las asesorías académicas basado en el uso de las TIC en la enseñanza a distancia. [Tesis, Universidad Pedagógica Experimental Libertador] <https://www.researchgate.net/profile/Laurie-Sanchez/publication/346109454>

USABILIDAD PEDAGÓGICA DE CURSOS VIRTUALES EN PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DE DOCENTES

MTE. César Roberto Jiménez Ramírez

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0000-0003-2452-889X

crjr_03@uas.edu.mx

Dra. Weendy Noemi Rivera Castillo

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0009-0007-9001-3145

wrivera@uas.edu.mx

Dra. Nikell Esmeralda Zárate Depraect

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0000-0002-7374-1606

nikell.zarate@uas.edu.mx

Rosa Delia Félix Ontiveros

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0009-0004-7004-6175

rossydeliafelix@uas.edu.mx

RESUMEN

La capacitación y actualización para docentes-tutores utilizando cursos virtuales y autogestivos es una práctica cada vez más común en el ámbito educativo debido a que ofrecen una forma flexible y conveniente para que puedan mejorar sus habilidades y conocimientos sin tener que asistir a clases presenciales. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las condiciones de esta modalidad no son adecuadas para todos los docentes, puesto que algunos pueden preferir un ambiente más interactivo y en persona, con la idea de beneficiarse más de la retroalimentación y orientación personalizada de un instructor. De ahí la relevancia del presente estudio, que busca explorar el nivel de satisfacción que tienen los docentes que participan como tutores en el Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en cuanto a la capacitación recibida a través de cursos virtuales. Se utilizó el instrumento de evaluación de la usabilidad pedagógica de recursos virtuales de Turpo Gebera, Hurtado, Delgado y Pérez (2021) que consta de 28 ítems, agrupados en tres dimensiones: Navegación, Diseño y Contenido. Se diseñó en un formulario de Google para su aplicación en línea, el cual se seleccionó por su accesibilidad, comodidad, rapidez y flexibilidad en comparación con otros métodos de recolección de datos. Para el análisis de los datos se utilizó el software estadístico SPSS versión 26. Entre los hallazgos más importantes es que los docentes tutores valoran como adecuados los cursos virtuales recibidos, es decir, que cuentan con muy buena usabilidad pedagógica, con lo que se concluye la conservación del diseño general de los cursos anteriores a reserva de las futuras tendencias que marquen un rumbo distinto.

Palabras claves: Usabilidad pedagógica, docentes, tutorías, universidad, formación virtual.

INTRODUCCIÓN

La formación de docentes-tutores es fundamental para garantizar una atención de calidad y asegurar que los estudiantes reciban el acompañamiento y orientación necesarios para lograr sus objetivos educativos, entendiendo que los tutores capacitados pueden mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, así como contribuir al desarrollo de habilidades y valores que serán útiles para su vida personal y profesional en el futuro.

Los programas de capacitación en tutorías pueden ser una ruta valiosa para mejorar la calidad de la

educación en general, puesto que al asegurar que los tutores muestran las habilidades y competencias necesarias para desempeñar su rol de manera efectiva, se puede mejorar la trayectoria académica de los tutorados e impactar de manera positiva en los indicadores de calidad de la institución. Estos programas pueden incluir formación en identificación del quehacer del tutor en las seis fases de la Acción Tutorial, detección de necesidades, habilidades de comunicación, entre otros temas relevantes para el rol de tutor. Además, pueden incluir actividades prácticas y sesiones/espacios de retroalimentación para ayudar a los tutores a aplicar lo aprendido en situaciones reales.

MTE. César Roberto Jiménez Ramírez, Dra. Weendy Noemi Rivera Castillo,
Dra. Nikell Esmeralda Zárate Depraect, Rosa Delia Félix Ontiveros

En la Universidad Autónoma de Sinaloa al implementar el Programa Institucional de Tutorías (PIT) la educación continua es esencial para que los docentes-tutores estén actualizados y preparados para atender a los tutorados de manera efectiva. Algunas opciones para la educación continua han incluido:

Talleres autogestivos virtuales: Hay diversos talleres diseñados específicamente para los docentes-tutores y que se centran en las fases de la acción tutorial, principalmente en el seguimiento de la trayectoria y canalización con otros programas y servicios que contribuyen a la atención de necesidades específicas en busca de la mejora del desempeño de los estudiantes. Estos eventos les permiten aprender de expertos en su campo, intercambiar ideas con otros profesionales y conocer las rutas de atención para los jóvenes.

Cursos autogestivos virtuales: Hay diversas opciones de cursos en línea que los docentes-tutores pueden tomar para aprender nuevas habilidades y técnicas. En cuanto a éstos, se han programado de tal manera que las temáticas han sido progresivas y secuenciales según las fases de la acción tutorial, de ahí que el primero de ellos “inducción a la tutoría universitaria” incluye precisamente las generalidades que deben conocer para desarrollar la acción tutorial, se ha impartido en 4 ediciones para asegurar que el 100% de la planta docente se instruya en sus contenidos para luego tomar otros cursos. El segundo de ellos “Detección de Necesidades para la Atención de Tutorados” que igualmente ya se ha llevado a cabo en dos ediciones.

Diplomado virtual: También pueden optar por realizar programas de diplomados en áreas específicas de la Acción Tutorial, en donde tienen la oportunidad de revisar con mayor nivel de profundidad las temáticas que describen su rol como tutores.

Los programas de formación en modalidad autogestiva le han permitido al docente-tutor avanzar en el contenido del curso a su propio ritmo, sin la necesidad de cumplir con horarios específicos de clases en vivo, pero sí de



seguir un cronograma establecido (valor curricular). Esta modalidad se basa en el autoaprendizaje, por lo que el docente-tutor adquiere la responsabilidad de organizar y gestionar su tiempo y sus recursos para completar el curso. Es importante destacar que, aunque los cursos en modalidad autogestiva ofrecen una mayor flexibilidad, es importante que los usuarios tengan acceso a un sistema de soporte para aclarar dudas y recibir retroalimentación sobre su desempeño, de esta forma, se puede asegurar que estén progresando en su aprendizaje de manera efectiva y que puedan alcanzar los objetivos del curso.

De ahí que, la usabilidad pedagógica de los cursos en línea es esencial, para que garanticen una estructura organizada y lógica, un lenguaje claro y accesible, así como la integración de elementos multimedia (como imágenes, videos y animaciones) para mejorar la comprensión, y la capacidad de proporcionar retroalimentación útil y relevante para el docente, todo esto permitirá que puedan centrarse en el contenido y no en cómo utilizar la herramienta.

A pesar de que los cursos virtuales se han convertido en una forma cada vez más popular de formación debido a su accesibilidad y flexibilidad, es importante comprender cómo estos cursos pueden afectar la satisfacción de los docentes-tutores con su formación. La falta de comprensión en este tema es especialmente problemática porque la satisfacción es un factor crítico en el éxito del programa de formación y al mismo tiempo, puede

afectar directamente en sus funciones como tutor. A este respecto, resulta altamente significativo conocer la valoración que hacen los docentes-tutores capacitados en la modalidad virtual con el uso de la plataforma institucional (Moodle), lo que permitirá continuar con esta metodología en la implementación del programa de formación y a su vez mejorar los aspectos necesarios a fin de explotar los recursos disponibles en la obtención de buenos resultados, lo que impactará en la mejora de la atención de calidad que se brinde a los estudiantes tutorados.

De manera general, entre las actividades que pueden incluirse en la Acción Tutorial se encuentran la orientación académica y profesional, el seguimiento y evaluación del progreso académico de los estudiantes, la promoción de valores y habilidades personales, la atención personalizada a los estudiantes, entre otras, con el propósito de preparar a los alumnos para el futuro profesional, de modo que puedan identificarse con un grupo laboral determinado, puedan construir su propio camino laboral, amoldando sus intereses y capacidades al contexto donde pretenden ubicarse.

MARCO TEÓRICO

La presencia de programas de Acción Tutorial en las instituciones de educación en nuestro país constituye un punto de atención y de discusión en los planes de innovación, dado que se les confiere la responsabilidad del logro de los objetivos curriculares del modelo educativo (Rubio y Martínez, 2012). La Acción Tutorial en las escuelas de Nivel Medio Superior y Superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa, es un servicio para asegurar el éxito de los estudiantes a través de un conjunto de actividades que tienen como propósito orientar, apoyar y acompañar a los estudiantes en su Trayectoria Académica, incidiendo de manera positiva en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo personal y profesional.

Tal como refieren Arbizu, Lobato y Del Castillo (2005):

La tarea de educar contempla nuevas dimensiones: el motivar al alumno, el intentar que conozca y confíe en sus posibilidades, desarrollar un autoconcepto positivo de su desarrollo personal y profesional, desarrollo de su propia autoestima y que sea capaz de construir su propio proyecto ... Ello determina la necesidad de orientación del alumno en su desarrollo personal, curricular y profesional. (p. 9)

Los objetivos de la Acción tutorial en el bachillerato implican la orientación académica: en la que se ofrece información y asesoramiento sobre las diferentes opciones educativas y profesionales disponibles para los estudiantes una vez finalizado el bachillerato. Así también, la orientación personal a través del acompañamiento en su proceso de desarrollo personal, fomentando su autoestima y motivación, así como en la construcción de su identidad y ayudándoles a superar dificultades personales que puedan afectar a su rendimiento académico.

En cuanto al Nivel Superior, la Acción Tutorial también vigila el cumplimiento de los objetivos anteriormente mencionados, añadiendo la orientación académica y profesional sobre las diferentes opciones educativas y profesionales disponibles, así como sobre las habilidades y competencias necesarias para el desarrollo de su carrera profesional. Así mismo, la orientación personal, es decir, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la gestión del tiempo y el manejo del estrés, para apoyar al estudiante en su proceso de crecimiento personal, pero principalmente ofreciendo la orientación y el acompañamiento en su trayectoria académica, así como en los procedimientos y requisitos para la obtención del título. En suma, la Acción Tutorial en Nivel Superior busca fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, apoyándolos en su proceso de formación y preparándolos para enfrentar los retos y oportunidades que se presenten en su vida profesional y personal.

MTE. César Roberto Jiménez Ramírez, Dra. Weendy Noemi Rivera Castillo,
Dra. Nikell Esmeralda Zárate Depraect, Rosa Delia Félix Ontiveros

En la UAS, la Acción Tutorial es llevada a cabo por los docentes-tutores (profesores) de diferentes disciplinas, así como por personal especializado en orientación y atención a los estudiantes, y que se encargan de guiar y orientarlos en su trayectoria académica, proporcionándoles a su vez el apoyo y la motivación necesaria para alcanzar sus metas. Es importante que los tutores estén actualizados en las últimas tendencias y metodologías educativas para poder ofrecer una atención personalizada y efectiva a los estudiantes. En el reglamento del PIT UAS indica la capacitación como requisito indispensable para desarrollar el rol de tutor, precisamente como un primer paso para ofrecer una atención de calidad, así como para reconocer las herramientas para desempeñar sus funciones.

En ese mismo sentido y tal como lo señala Mayo (2007), debe existir una coordinación y colaboración entre los diferentes actores involucrados en la Acción Tutorial para lograr una atención integral y efectiva para los estudiantes, por lo que la capacitación de tutores se considera un proceso fundamental para asegurar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel educativo.

La capacitación y actualización de docentes-tutores puede ser llevada a cabo a través de programas de formación continua, compuestos por talleres, cursos, diplomados, conferencias, seminarios, entre otros; y, desarrollados en modalidad presencial, virtual o mixta a través de los sistemas de gestión del aprendizaje o Learning Management Systems (LMS por sus siglas en inglés), a veces también llamados plataformas virtuales, (Ramírez, 2021). Estos programas de formación deben incluir temas inherentes a la Acción Tutorial además de psicología educativa, la tecnología educativa, entre otros. Dicha formación debe ser continua y actualizada, ya que las metodologías educativas evolucionan constantemente. Así mismo, los docentes-tutores deben estar al tanto de las necesidades y características de sus estudiantes para poder brindarles una atención personalizada y adaptada a sus necesidades individuales (Salinas, 2019).

Es por ello que el programa de capacitación en tutorías en la Universidad Autónoma de Sinaloa, es un proceso de formación diseñado para desarrollar habilidades y competencias en los tutores, con el objetivo de mejorar la calidad de la tutoría y garantizar una atención de calidad en los estudiantes tutorados.

A partir de la contingencia sanitaria por COVID 19, las organizaciones e instituciones de educación han establecido estrategias para el uso eficiente de sus recursos tecnológicos, tales como plataformas de aprendizaje en línea, estas plataformas permiten a los usuarios acceder a materiales educativos y realizar actividades de aprendizaje en línea, esto ha implicado un significativo cambio de estrategias en la capacitación institucional determinando importantes desafíos a nivel de cultura y cambio organizacional (Méndez, 2002; Macías, López, Ramos y Armendariz, 2020). A su vez, ha encaminado a las instituciones educativas a establecer la metodología idónea hacia el alcance de los propósitos de promover competencias y habilidades específicas para distintos usuarios, en este caso a los docentes en general quienes siguen siendo el vínculo principal entre el estudiante y los propósitos de la currícula y en cuanto a los docentes-tutores para que puedan dar cumplimiento a las actividades de tutoría apoyando al estudiantado en su trayectoria académica, aun con las condiciones desfavorables que se tiene que enfrentar en la actualidad.

El programa de capacitación del Programa Institucional de Tutorías oferta los cursos bajo la modalidad virtual y autogestivos que como se sabe permiten al usuario avanzar en el contenido del curso a su propio ritmo y al contar con material de aprendizaje en formato digital, como textos, videos y actividades interactivas, que los usuarios pueden acceder en cualquier momento, resaltando que favorece el autoaprendizaje, sin embargo, también requieren de una mayor disciplina y responsabilidad por parte del estudiante, ya que este debe organizarse y motivarse por sí mismo para avanzar en el contenido del curso.

Cabe señalar que, los factores que influyen en la

intención de los usuarios por aceptar la tecnología de e-learning no ha sido suficientemente explorada, particularmente en los países en desarrollo. Aunque existen muchos modelos de aceptación de e-learning, la investigación sobre un modelo basado en la experiencia del usuario (UX) todavía falta el modelo de aceptación de e-learning (Zardari, Hussain, Arain, Rizvi y Vighio, 2021). Por lo que, es importante destacar que la satisfacción de los usuarios de cursos virtuales también puede depender de las expectativas que tengan antes de comenzar el curso. Si los usuarios tienen expectativas realistas y el curso cumple con esas expectativas, es más probable que estén satisfechos con la experiencia general (Macías, López, Ramos y Armendariz, 2020). Razón por la cual se ha hecho indispensable monitorear su usabilidad para garantizar una experiencia de aprendizaje efectiva y satisfactoria para los docentes-tutores.

La forma en que los estudiantes interactúan con la plataforma, la facilidad de navegación y la accesibilidad del contenido son factores clave que influyen en su motivación y compromiso al momento de tomar cursos virtuales. En este sentido, es fundamental analizar y evaluar la usabilidad pedagógica del curso virtual para optimizar su diseño y con ello incidir en la calidad de la experiencia de aprendizaje. En este texto, se exploran cada uno de estos aspectos y su importancia en la creación de cursos virtuales de calidad.

Navegación

Según García-Peñalvo y Cruz-Benito (2015) la calidad de la navegación es un factor importante para la satisfacción y retención de los usuarios, por tanto, los sitios web educativos deben ser diseñados teniendo en cuenta la facilidad de navegación para evitar la frustración de los usuarios y fomentar el aprendizaje, garantizando a los estudiantes el poder moverse fácilmente por el curso, encontrar rápidamente el contenido que necesitan y comprender la estructura general del curso. Una buena navegación puede hacer que el curso sea más accesible para los estudiantes con discapacidades visuales o de movilidad, ya que pueden

utilizar herramientas de navegación adicionales, como lectores de pantalla o teclados especiales.

Los cursos en línea que consideran el aspecto de la navegación promueven en mayor medida el aprovechamiento del contenido y recursos que se ofrecen en el curso, con ello, contribuye a que los usuarios puedan invertir eficientemente su tiempo en él, explorando la plataforma en la que se imparte, identificando con facilidad cómo acceder a los materiales del curso, cómo comunicarse con el instructor y cómo enviar tareas o trabajos.

Diseño

La implementación de diseño centrado en el usuario puede mejorar significativamente la calidad de los sitios web educativos (Cruz y Chávez, 2018), es imperante identificar los problemas más comunes que los docentes-tutores como usuarios pueden enfrentar en el uso de la plataforma para luego proponer soluciones de mejora hacia la accesibilidad y usabilidad del entorno virtual de aprendizaje.

El buen diseño de un curso virtual permite trabajar de manera organizada, es decir, seguir los módulos o lecciones en el orden recomendado, así también, el contar con un espacio de preguntas frecuentes puede ser sumamente útil, puesto que, puede cumplir distintos propósitos, por una parte; ser una especie de inducción o tutorial para conocer los aspectos generales del curso, por otra parte. Saber que puede consultarlo por si se tiene algunas dudas, o bien, si no encuentra la respuesta esperada, coadyuvará a formular adecuadamente su duda al hacer uso de algún otro medio de contacto, ya que sea con los facilitadores o en los foros.

Dentro del diseño es indispensable que existan los recursos que le muestren al usuario su progreso, pues eso le ayudará a saber en qué punto del curso se encuentra y qué actividades ha completado. Herrera (2020), sugiere la aplicación de metodologías de evaluación de aulas virtuales guiadas por la accesibilidad y usabilidad que mejoren la toma de decisiones para las mejoras en

MTE. César Roberto Jiménez Ramírez, Dra. Weendy Noemi Rivera Castillo,
Dra. Nikell Esmeralda Zárate Depraect, Rosa Delia Félix Ontiveros

su configuración, mismos que posibiliten la atención a la diversidad en las aulas virtuales.

Contenido

Para Delgado (2021) el contenido en entornos virtuales de aprendizaje se refiere a la información y recursos que se presentan a los estudiantes con el fin de promover su aprendizaje. Este debe ser de alta calidad y relevante para el objetivo de aprendizaje, es decir, estar diseñado de manera clara y organizada para facilitar su comprensión. Asimismo, el contenido debe ser actualizado y estar disponible en diferentes formatos para adaptarse a las necesidades y preferencias de los estudiantes.

De acuerdo con García y Zarza (2021), se pueden utilizar indicadores para evaluar la calidad de cursos de capacitación virtual. Estos indicadores incluyen la calidad del contenido del curso, su estructura, el diseño de la plataforma, la comunicación, la retroalimentación y la eficacia de las actividades de aprendizaje. La evaluación de la calidad del contenido se centra en la pertinencia, claridad, coherencia y actualización de la información presentada en el curso.

Usabilidad pedagógica

La usabilidad pedagógica se refiere a la capacidad de los recursos para facilitar el aprendizaje, teniendo en cuenta la accesibilidad, la navegabilidad, la interactividad y la retroalimentación para el usuario. Chanchí, Monroy y Muñoz (2021), destacan la importancia de tener en cuenta estos criterios para garantizar la calidad de los recursos educativos en línea y, por tanto, mejorar la experiencia de aprendizaje del usuario.

La usabilidad pedagógica en el contexto de la educación virtual se refiere a la capacidad de las plataformas y herramientas tecnológicas para permitir una enseñanza eficiente y efectiva, que cumpla con los objetivos pedagógicos y se adapte a las necesidades de los estudiantes y docentes. También implica una estructuración clara y organizada de los contenidos y actividades de aprendizaje, que facilite la interacción y la comunicación entre los participantes (Lami Rodríguez del Rey et al., 2022).

En este contexto, es importante involucrar estas variables en el proceso de evaluación de cursos virtuales. Torres, Rodríguez y Estrada (2019) proponen la evaluación de diferentes aspectos como la estructura del curso, la claridad de los objetivos de aprendizaje, la interacción en línea, la calidad del contenido, la retroalimentación y la evaluación del aprendizaje y hacen hincapié en que la evaluación de los cursos virtuales debe ser integral y considerar todos estos aspectos para garantizar la calidad de la educación en línea.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Esta investigación tiene como objetivo, explorar el nivel de usabilidad pedagógica de cursos virtuales en docentes durante su formación como tutores dentro del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Sinaloa. El diseño es de tipo exploratorio con enfoque cuantitativo. Bryman (2016) destaca que este tipo de investigación es útil para generar nuevas ideas y teorías, y para proporcionar una visión general del fenómeno de interés. En este sentido, este tipo de investigación puede ser útil para ampliar el conocimiento que ya existe y proponer líneas de investigación nuevas.

Población y muestra

La población son 2,863 docentes-tutores que han tomado alguno de los cursos virtuales del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Sinaloa. El tipo de muestra es no probabilístico por conveniencia. Creswell (2014) señala que este tipo de muestra puede ser justificada cuando la población es pequeña o limitada y el investigador tiene acceso a todos los miembros de la población. En este caso, el investigador puede seleccionar una muestra por conveniencia para recopilar datos de manera rápida y eficiente. En este sentido, la encuesta fue respondida por 831 docentes-tutores.

Materiales e Instrumentos

Se utilizó el instrumento de evaluación de la usabilidad pedagógica de recursos virtuales de Turpo

Gebera, Hurtado, Delgado y Pérez (2021), el cual está diseñado para evaluar la calidad pedagógica de los recursos virtuales que se utilizan en el ámbito educativo. El instrumento consta de 28 ítems, agrupados en tres dimensiones: Navegación, Diseño y Contenido. Fueron evaluados de la siguiente manera: 1 = adecuado, 0 = inadecuado y -1 = No presenta/No aplica.

Procedimiento

Se utilizó un formulario de Google para el diseño de la encuesta en línea, el cual se seleccionó por su accesibilidad, comodidad, rapidez y flexibilidad en comparación con otros métodos de recolección de datos. El instrumento se envió por correo electrónico a toda la población objetivo y se les proporcionó instrucciones detalladas para su llenado. Los participantes tuvieron un período de tiempo determinado para completar el formulario. Se estableció un plazo de una semana para ser respondido. Una vez recopilados los datos, se procedió a su análisis.

Consideraciones éticas

Antes de responder la encuesta, se garantizó la privacidad de los participantes, informado a través de un texto señalando que la información recabada se utilizará de manera confidencial y para uso exclusivo con fines académicos.

Análisis de datos

El análisis de datos realizado con el software estadístico SPSS versión 26, con el cual se analizaron frecuencias, medias, valor máximo y valor mínimo para un conjunto de variables y dimensiones. Este análisis permitió obtener una descripción detallada de las características de los datos, lo que es útil para generar discusión sobre los resultados obtenidos de la muestra.

RESULTADOS

Del total de la población, 831 respondieron la encuesta; 61.7% corresponde a las mujeres. En el caso de los hombres, fueron el 38.3% de la muestra total.

De los cuales el 45.4% es docente-tutor en nivel medio superior y el 54.6% atiende a estudiantes de nivel superior, como se muestra en la Tabla 1. Las edades de los docentes-tutores que participaron oscilan entre los 20 a los 61 o más años, y del total el 76.66% de la muestra total se concentra en el rango de 31 a 50 años.

Tabla 1.

NIVEL EDUCATIVO EN DONDE ES PARTICIPANTE ES TUTOR

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Medio Superior	377	45.4
Superior	454	54.6
Total	831	100.0

En la Tabla 2 se puede observar dos indicadores, el tiempo que tienen los encuestados como docentes y como docentes-tutores. En el primer caso, se observa que el grupo de edad de 11 a 20 años es el más numeroso, representando el 42.24% del total. El segundo grupo más grande es el de 6 a 10 años, con un 26.47%. El tercer grupo más numeroso es el de 21 a 30 años, con un 13.72%. Por otro lado, el grupo de 0 a 5 años representa el 14.44% de la población y el grupo de 31 o más años representa el 3.13%.

En cuanto a los años de experiencia como docentes-tutores, se observa que la mayoría tienen una experiencia de entre 0 y 10 años, siendo el rango de 6 a 10 años el más numeroso, representando el 40.19% del total, el segundo rango más grande es el de 0 a 5 años, con un 34.42%, los docentes-tutores con una experiencia de entre 11 y 20 años representan el 20.46%, con más de 20 años de experiencia (21 a 30 años y 31 o más años) representan en conjunto un 4.93% de la población total, siendo el grupo de 21 a 30 años el más numeroso con un 4.33% de los docentes-tutores.

MTE. César Roberto Jiménez Ramírez, Dra. Weendy Noemi Rivera Castillo,
Dra. Nikell Esmeralda Zárate Depraect, Rosa Delia Félix Ontiveros

Tabla 2.

AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DOCENTE Y COMO DOCENTE-TUTOR

Rango	Docente		Docente-tutor	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
De 0 a 5 años	120	14.44	286	34.42
De 6 a 10 años	220	26.47	334	40.19
De 11 a 20 años	351	42.24	170	20.46
De 21 a 30 años	114	13.72	36	4.33
De 31 o más años	26	3.13	5	0.60
Total	831	100	831	100

La Tabla 3 muestra la distribución de los encuestados por grado académico. El 31.0% cuenta con licenciatura, el 0.7% tiene especialidad, el 36.3% tiene maestría y el 31.9% tiene doctorado. Esto significa que la mayoría de los encuestados tiene un nivel de estudios avanzado, siendo la maestría y el doctorado los niveles más comunes.

Tabla 3.

NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PARTICIPANTES

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Licenciatura	258	31.0
Especialidad	6	0.7
Maestría	302	36.3
Doctorado	265	31.9
Total	831	100.0



Los estadísticos descriptivos que se muestran en la Tabla 4, nos dan información sobre las puntuaciones en cada dimensión (navegación, diseño, contenido) y que en su conjunto brindan un panorama general de los resultados a través de la usabilidad pedagógica.

Tabla 4

VALORACIÓN DOCENTE SOBRE LAS DIMENSIONES DE LA USABILIDAD PEDAGÓGICA

	Estadísticos descriptivos		
	Máximo	Media	Mínimo
Navegación	7.00	6.70	-2.00
Diseño	7.00	6.35	-7.00
Contenido	14.00	12.78	-14.00
Usabilidad pedagógica	28.00	25.83	-14.00

La dimensión “navegación” se refiere a la facilidad que tienen los usuarios para moverse por el sitio web. En este caso, los estadísticos descriptivos indican que la puntuación máxima obtenida por los encuestados en esta dimensión fue de 7.00, el mínimo de -2.00 y la media en 95.71%, lo cual refiere que los usuarios encontraron la navegación en el sitio web fácil. Para la dimensión “diseño”, los resultados van desde el 7.00 (máximo), hasta -7.00 (mínimo), con una media de 90.71%, lo cual sugiere que creen que el diseño es una base metodológica importante para garantizar que los recursos web sean accesibles y utilizables. Los datos de la dimensión “contenido” indican que el máximo puntaje obtenido fue de 14.00 y el mínimo obtenido fue de -14.00, la media de los puntajes fue de 91.28%, lo cual indica que los encuestados creen que el contenido es una parte fundamental para determinar la adecuación de los recursos web a objetivos científicos y pedagógicos.

Las dimensiones de navegación y diseño están compuestas por 7 ítems cada una, mientras que la de contenido consta de 14. A continuación, se detallan los resultados específicos en dos ítems por cada una de las dimensiones del instrumento. La selección de los ítems fue considerando la relevancia dentro de cada una de ellas.

Acerca de la dimensión de navegación, específicamente al buscar la valoración de los participantes respecto de la afirmación “Navegación amigable, que permite al usuario pasar de la página de inicio a contenidos útiles en no

más de tres clics y sin probabilidad de distracciones o abandonos”, el 97.2% lo valora como adecuado, frente a un 2.6% que responde inadecuado. Así también se puede observar que el 95.2% indica que le parece adecuado el uso de enlaces y etiquetado ya que les facilita la localización de los recursos utilizados en el curso. En cuanto a la dimensión de diseño se muestra que 95.5% lo encuentra como adecuado en términos de sencillez y fácil comprensión, y el 95.8% indica que igualmente valora como adecuado el que la información es fácil de percibir, que garantiza la legibilidad de lo esencial y que al mismo tiempo es compatible con las ayudas técnicas. En lo concerniente a la dimensión de contenido al buscar la valoración de los participantes respecto de la afirmación “Contenido ajustado al nivel pedagógico, que evalúa si los contenidos expresan el nivel académico al que corresponden, de forma precisa y detallada”, el 96.1% indica que le parece adecuado. De esta misma dimensión, pero de la afirmación “Secuencia de aprendizaje: el aprendizaje se gradúa según el orden pedagógico”, se encuentran resultados similares ya que el 96% lo valora como adecuado.

Por último, la usabilidad pedagógica que tiene que ver con la satisfacción con la formación y que surge a partir de las dimensiones de navegación, diseño y contenidos de los cursos virtuales. Los datos muestran un valor máximo de 28.00, un mínimo de -14.00 y una media de 92.25%, lo que indica que los encuestados consideran importante la calidad de la experiencia de aprendizaje en un curso virtual.

MTE. César Roberto Jiménez Ramírez, Dra. Weendy Noemi Rivera Castillo,
Dra. Nikell Esmeralda Zárate Depraect, Rosa Delia Félix Ontiveros

DISCUSIÓN

La Acción Tutorial en las escuelas es esencial para garantizar el éxito académico y personal de los estudiantes, así como para contribuir al desarrollo de habilidades y valores que serán útiles para su vida profesional y personal en el futuro. Además, una Acción Tutorial bien diseñada y llevada a cabo de manera estratégica puede contribuir a mejorar la retención y el rendimiento académico de los estudiantes, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en la calidad de la educación que se ofrece en la institución. Romero-Leyva et al. (2014), coincide en que la tutoría es considerada como una estrategia de fortalecimiento al proceso de enseñanza - aprendizaje puesto que las acciones que derivan de ella, coadyuvan a la mejoría de la trayectoria académica de los estudiantes.

La capacitación y actualización de los docentes-tutores es crucial para proporcionar una educación de calidad y una experiencia de aprendizaje enriquecedora para los estudiantes. También puede ayudar a los tutores a mantenerse actualizados, fomentar la innovación y la creatividad, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y contribuir al desarrollo personal y profesional de los tutores. Tal como lo afirma Salinas (2019), la presencia de tutores capacitados en cualquier nivel educativo puede tener un impacto significativo en la calidad de la educación que se ofrece, ya que pueden contribuir a mejorar la trayectoria de los estudiantes, aumentar el rendimiento académico y mejorar la calidad de los procesos educativos en general.

Los docentes-tutores capacitados tienen un conocimiento profundo sobre su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que están preparados para identificar y abordar las necesidades individuales de cada estudiante, así como también, para ofrecer acompañamiento y retroalimentación en el desempeño académico de los estudiantes. De ahí la necesidad de utilizar la capacitación en línea por los múltiples

beneficios y facilidades para integrar a gran número de participantes y paulatinamente contar con toda la planta tutorial capacitada.

Los programas de capacitación para docentes pueden incluir espacios para leer publicaciones especializadas, las revistas de educación, los blogs y las publicaciones en línea son excelentes fuentes de información sobre temas novedosos para mejorar en la atención ante las diversas necesidades de los estudiantes. O bien, espacios propicios para la integración de una red de docentes-tutores organizados en grupos de discusión en línea que se centren en la educación y permitan a los docentes-tutores conectarse con otros profesionales de la educación para compartir ideas y discutir problemas comunes. Las asistencia y participación en conferencias y seminarios son eventos que permiten a los docentes-tutores interactuar con otros expertos en la materia y aprender de sus experiencias. Estos eventos pueden ser presenciales o virtuales.

En esta misma sintonía, Salinas (2019) sostiene que la oportunidad de obtener certificaciones y credenciales que demuestren habilidades y conocimientos específicos puede ayudar a los docentes-tutores a destacar en su campo y abrir nuevas oportunidades profesionales, es decir, les ayuda a desarrollarse personal y profesionalmente, lo que puede mejorar su carrera y su vida en general.

Al ofrecer los cursos con un enfoque autogestivo les permite a los tutores plantearse sus propias metas frente al cronograma general de actividades que se propone en dichos cursos, y así organizar su tiempo y generar sus estrategias para culminar con éxito, tal como señala Delgado (2021). Para este último punto, resulta relevante considerar los aspectos más sobresalientes de la usabilidad pedagógica de los programas de capacitación en línea para asegurar que los tutores no abandonen los cursos en los que se matriculen, hallazgos similares fueron encontrados en Pérez, García y Cruz (2017) quienes realizaron un estudio para evaluar la usabilidad y navegabilidad de una plataforma

virtual de aprendizaje en línea. Su trabajo se desarrolló mediante la aplicación de un cuestionario a los usuarios de la plataforma, donde se evaluaron diferentes aspectos relacionados con la navegación y usabilidad de esta. Concluyeron que la plataforma presentaba algunos problemas de usabilidad y navegabilidad que debían ser solucionados para mejorar la experiencia de los usuarios permitiendo hacer uso de todos los espacios de manera rápida y cómoda, y encontrar rápidamente el contenido que necesitan y comprender la estructura general del curso.

En cuanto a estudios sobre el diseño centrado en el usuario en sitios web educativos, Cruz y Chávez (2018), incluyeron el uso de técnicas de evaluación como la prueba de usabilidad y entrevistas a usuarios, y concluyeron que la implementación de diseño centrado en el usuario puede mejorar significativamente la calidad de los sitios web educativos. Resultados similares fueron encontrados en Herrera (2020) quien resalta la necesidad de contar con metodologías de evaluación de aulas virtuales guiadas por la accesibilidad y usabilidad, que posibiliten la atención a la diversidad en las aulas virtuales.

Por su parte, Hernández y Reyes (2017) realizaron un análisis de la calidad de los recursos educativos digitales en línea, examinando aspectos como la estructura, el diseño, la interacción y el contenido, con el fin de determinar su pertinencia para el aprendizaje y la mejora continua en el contexto educativo.

En suma, la usabilidad pedagógica se refiere a la capacidad de un recurso educativo para ser fácilmente comprendido y utilizado por los estudiantes con el fin de mejorar su aprendizaje. Un recurso educativo que cuenta con una buena usabilidad pedagógica debe ser intuitivo y fácil de usar, lo que permitirá que los estudiantes puedan centrarse en el contenido y no en cómo utilizar la herramienta. Por lo tanto, Chanchí et al. (2021) concuerda con que el curso en general debe estar diseñado de tal manera que facilite la comprensión de los conceptos y contribuya al desarrollo de habilidades

que se están enseñando. En este sentido, para lograr una buena usabilidad pedagógica, es importante que los desarrolladores de recursos educativos trabajen en estrecha colaboración con educadores y estudiantes para comprender sus necesidades y expectativas. Esto implica un diseño centrado en el usuario y un enfoque en la experiencia del usuario.

En un estudio desarrollado por Mota y Santillán (2017) se puede observar que realizaron una evaluación de la usabilidad pedagógica de la plataforma Moodle en la Universidad Autónoma del Estado de México. Este trabajo buscó identificar los aspectos que influyen en la experiencia del usuario al interactuar con esta plataforma y propuso mejoras para aumentar su usabilidad y eficacia pedagógica. Resultados similares fueron encontrados en García (2021), quien sostiene que los cursos en línea que se oferten deben asegurar la usabilidad para garantizar que los estudiantes puedan acceder, navegar y utilizar los recursos y herramientas de manera efectiva y eficiente. Al considerar la usabilidad pedagógica en el diseño de cursos en línea, se puede mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y aumentar su compromiso y éxito en el curso.

CONCLUSIONES

En definitiva, la Acción Tutorial se forma como uno de los elementos indispensables para ofrecer una educación de calidad, ya que se trata de un conducto primordial para favorecer la obtención de una educación integral del alumnado en conocimientos, habilidad y valores que permitan formar ciudadanos responsables y decisivos con la sociedad en la que viven. Esto quiere decir que la educación debe fomentar valores personales y sociales que incluyan a la persona en su conjunto. Atender a las diferencias es parte de una formación integral en la que se considera dar a cada uno lo que necesita, lo que satisface sus actitudes y deseos. Por ello, la UAS como institución formadora de profesionales alinea sus esfuerzos para que la

MTE. César Roberto Jiménez Ramírez, Dra. Weendy Noemi Rivera Castillo,
Dra. Nikell Esmeralda Zárate Depraect, Rosa Delia Félix Ontiveros



educación y la formación integral de los alumnos sea el mayor compromiso social, implementando una serie de programas que no solo garantizan la formación integral de los estudiantes, sino también de los docentes.

La capacitación de tutores es esencial para garantizar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel educativo. Es indispensable que los tutores sean docentes capacitados para ofrecer una atención personalizada y efectiva a los estudiantes y puedan contribuir significativamente a mejorar la

calidad de la educación que se ofrece. Por lo tanto, su formación es clave para desarrollar habilidades y competencias en los tutores, lo que puede mejorar la atención personalizada a los estudiantes, el rendimiento académico y la calidad de la educación en general.

Es preciso señalar que dichos programas de formación deben estar actualizados y adaptados a las necesidades de los usuarios, y considerar todos los elementos asociados a la usabilidad pedagógica a fin de que los docentes tutores adquieran los conocimientos enfocados

a las actualidades de la Acción Tutorial, así mismo, desarrollen las competencias y habilidades necesarias para proporcionar ese acompañamiento que los estudiantes necesitan. Para ello, se continuará con la capacitación en modalidad virtual y autogestiva con el diseño de los cursos anteriores, actualizando cuando las tendencias marquen un rumbo distinto, todo esto debido a que en la valoración presentada en este trabajo indica que los docentes los valoran adecuados en términos de usabilidad incluyendo los aspectos de navegación, diseño y contenido.

La usabilidad pedagógica es un aspecto clave en el desarrollo de recursos educativos efectivos y de alta calidad, ya que puede mejorar significativamente la capacidad de los estudiantes para aprender y comprender los conceptos y habilidades enseñados. De ahí que,

los docentes capacitados a través de cursos virtuales pueden considerarse satisfechos si el contenido del curso es relevante, está actualizado y es fácil de entender, si hay recursos adicionales disponibles, como lecturas recomendadas, videos instructivos y herramientas de evaluación, además si la plataforma utilizada para el curso es fácil de usar, es decir, si tiene una buena interfaz de usuario y funciona sin problemas. Otro aspecto importante que pueden valorar es si tienen la oportunidad de interactuar con el instructor a través de preguntas y respuestas, discusiones en grupo o comentarios en línea. Respecto de la duración del curso, los docentes como usuarios de cursos en esta modalidad pueden estar más satisfechos si el curso tiene una duración adecuada y les permite aprender todo lo que necesitan en el tiempo asignado.

BIBLIOGRAFÍA

- Arbizu, F.; Lobato, C. y Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de psicodidáctica*, 10(1), 7-22.
- Báez, M. T. y Serrano, F. A. (2017). Diseño y validación de una escala para medir la calidad percibida en sitios web. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.dvmp>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Chanchí, G. E.; Monroy, M. E. y Muñoz, L. F. (2021). Especificación de criterios de usabilidad pedagógica para la evaluación de recursos educativos en línea. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 96-111.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cruz, J. y Chávez, N. (2018). Diseño centrado en el usuario en sitios web educativos: Experiencia en una institución de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 13(3), 128-139. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4686/46865712012/html/index.html>
- Delgado, A. (2021). ¿Cómo mejorar la calidad del contenido en entornos virtuales de aprendizaje? *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 66, 1-15. <https://doi.org/10.21556/educ.2021.66.1533>
- García, A. A. L. y Zarza, K. B. (2021). Indicadores para evaluar la calidad en un curso de capacitación e-learning en México. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (20), 83-102.
- García, F. y Cruz, J. (2015). Análisis de la calidad de la navegación en sitios web educativos. *Comunicar*, 23(45), 73-80. <https://www.revis-tacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=45-2015-08>
- Hernández, M. E. y Reyes, A. (2017). Análisis de la calidad de los recursos educativos digitales en línea. *Revista de Investigación Académica*, 32, 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6030926>
- Herrera Nieves, L. B. (2020). Evaluación de la Usabilidad de Moodle. *Ambientes Educativos Virtuales Inclusivos a partir del Diseño Universal de Aprendizaje*. [Tesis, Universidad de Granada]. Digibug. <http://hdl.handle.net/10481/62891>
- Lamí Rodríguez del Rey, L. E.; Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E. y Munguía Álvarez, D. (2022). La estructuración de las clases con comunidades virtuales en tiempos COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 164-174.
- Macías Arias, E. J.; López Pinargote, J. A.; Ramos León, G. T. y Lozada Armendáriz, F. E. (2020). Los entornos virtuales como nuevos escenarios de aprendizaje: el manejo de plataformas online en el contexto académico. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 62-69. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/RehuSo/article/view/1684>
- Mayo, I. C. (2007). La escuela orientadora. *La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. *Educatio Siglo XXI*, 25, 237-239.
- Méndez, E. (2002). Proyecto de innovación: implementación de un sistema de capacitación virtual. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(10), 15-30.
- Pérez, J.; García, F. y Cruz, J. (2017). Evaluación de la navegabilidad y usabilidad de una plataforma virtual de aprendizaje en línea. *Revista de Educación a Distancia*, (53), 1-19. https://www.um.es/ead/red/53/perezmolina_garcia.pdf
- Ramírez G., J. de J. (2021). Estudio de la experiencia de usuario en los sistemas de gestión del aprendizaje. *Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, e1358. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1358
- Romero-Leyva, F. A.; Chávez-Morenos, R. T. y Sandoval-Cota, K. M. (2014). Las tutorías como estrategia de fortalecimiento en el nivel superior. *Ra Ximhai*, 10(3), 75-86.
- Rubio, P. P. y Martínez, J. F. (2012). La acción tutorial desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Perfiles educativos*, 34(138), 28-45.
- Salinas Padilla, H. A. (2019). Capacitación docente del Programa Institucional de Tutorías en un ambiente virtual de aprendizaje. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 41-61.
- Turpo Gebera, O. W.; Hurtado Mazeyra, A. L.; Delgado Sarmiento, Y. y Pérez Postigo, G. S. (2021). Satisfacción del profesorado con la formación en servicio online: aproximaciones desde la usabilidad pedagógica. *Pixel-Bit*.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2017). Programa Institucional de Tutorías (PIT) Reestructuración 2017. Consultado en abril de 2023. Disponible en http://sau.uas.edu.mx/pdf/Programa_Institucional_de_Tutorias_Reestructuracion_2017.pdf
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2011). Reglamento del Programa Institucional de Tutorías (PIT).
- Zardari, B. A.; Hussain, Z.; Arain, A. A.; Rizvi, W. H. y Vighio, M. S. (2021). Development and validation of user experience-based e-learning acceptance model for sustainable higher education. *Sustainability*, 13(11), 6201.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y MULTIDISCIPLINARIEDAD CURRICULAR EN UNA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

Estanislado Vázquez Morales

Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”

ORCID: 0009-0004-8655-2443

estanisaid@gmail.com

Elva Liliana Rodríguez García

Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”

ORCID: 0009-0000-7037-6722

elvalilianardzg@gmail.com

RESUMEN

Hablar de interdisciplinariedad y multidisciplinariedad implica hablar de disciplinariedad. Borrero Cabal (1995) en Tamayo y Tamayo (2003), la define como la exploración realizada en un conjunto homogéneo para producir conocimientos nuevos que, o hacen obsoletos los anteriores, o los prolongan para hacerlos más completos. Es así como inicia esta investigación que tiene como objetivo explorar y describir cómo se desarrollan estos conceptos en una escuela normal del estado de San Luis Potosí en los cursos que se imparten en sexto semestre de acuerdo con la malla curricular que rige el Plan de estudios (PE) 2018 de la Licenciatura en educación primaria (LEP).

Los resultados obtenidos permitieron realizar un breve bosquejo en documentos desde autores como Tamayo y Tamayo (2003), Osorio (2012), Morin (1993, 1984, 1986, 1992), Henao, C., García, D., Aguirre, E., González, A., Bracho, R., Solorzano, J., & Arboleda, A. (2017), entre otros que describen los hechos históricos que se construyeron con el tiempo hasta generar diversos paradigmas y teorías sobre cómo se concibe el trabajo multidisciplinar en diferentes contextos y cómo se concreta en lo educativo, así como, la proyección de éste en lo interdisciplinar para lograr introducirse en la formación de docentes por un trabajo complejo realizado por los docentes formadores al desarrollar sus cursos de manera interdisciplinar.

Se concibe la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad curricular como un espacio de formación donde es importante conocer el pensamiento complejo en este mundo global que es necesario articular en la formación docente de los futuros licenciados en educación primaria.

Palabras claves: Docentes, interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, plan de estudio, planeación didáctica.

INTRODUCCIÓN

La educación normal en México hasta el año 2005 permaneció adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, cuando se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y se transfirió a la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Esto permitió que las escuelas normales pudieran ingresar a nuevos programas de fortalecimiento y por ello, se modificó su PE que tenía desde 1997. Para el año 2012 con base en el Acuerdo 649, se puso en práctica un PE con enfoque centrado en el aprendizaje, basado

en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa en consonancia con los modelos y enfoques propuestos en los PE en los distintos niveles educativos de educación básica en el país.

En esta misma tesitura, al haber un cambio de PE en el nivel de educación básica en el año 2017, la educación normal también cambió se estructura curricular con base en el Acuerdo 14/07/18 en la cual, se ubica la presente investigación, atendiendo la continuidad de los mismos enfoques en consonancia con el nuevo modelo educativo.

Y en el año 2022, en el Acuerdo 16/08/22, en el anexo 5 el enfoque de la LEP plantea un enfoque dando importancia al trabajo docente colaborativo, al desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinar, articulada y congruente con los contextos socioculturales donde desarrolla su formación y práctica profesional. Además, describe la importancia de reconocer los saberes de la comunidad y la diversidad y de las y los estudiantes para diseñar situaciones y progresiones de aprendizaje situados. Se retoma la filosofía, historia y sociología en la formación docente con enfoque comunicativo a través de las prácticas sociales del lenguaje, el conocimiento y aprendizaje para los grupos multigrado con flexibilidad curricular para que las maestras y los maestros realicen los ajustes pertinentes con base en las necesidades de sus estudiantes.

Ante estos cambios vertiginosos, el conocimiento ha sido indispensable para que las sociedades existan y progresen; por ello, durante la segunda mitad del siglo XX adquirió gran importancia para el desarrollo económico y social. De este contexto surgió el concepto de sociedad del conocimiento. En México y en las escuelas normales del país se encuentran ante el reto de generar mejores condiciones de acceso a la información, a los avances científicos y tecnológicos que han traído consigo grandes beneficios. En estas sociedades del conocimiento los desarrollos científicos, humanísticos y tecnológicos, son clave para la generación de economías de conocimiento que resultan del intercambio de éste, a través del uso de las tecnologías de la información y la ciencia que los individuos utilizan para la solución de problemas concretos.

Es meritorio analizar el PE 2018 específicamente en la LEP para determinar si en su estructura curricular existen los conocimientos disciplinares, interdisciplinares y la multidisciplinariedad que permita que los docentes formadores y docentes en formación puedan comprender las diversas formas de interacción disciplinar para acceder a un conocimiento más completo que les permita comprender con más objetividad las necesidades que imperen en sus

contextos de interacción y puedan, a su vez, formar las futuras generaciones del siguiente cuarto del siglo XXI.

De tal manera que se plantea la siguiente interrogante: ¿cómo se desarrolla la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad curricular del PE 2018 de la LEP entre los docentes formadores y docentes en formación del sexto semestre en una escuela normal del estado de San Luis Potosí?

Para contestar esta cuestión es necesario plantearse otras preguntas que derivan de esta necesidad. Por lo que es necesario indagar: ¿qué es el pensamiento complejo?; ¿qué es el conocimiento disciplinar, interdisciplinar y multidisciplinar?; ¿cómo está estructurado el PE 2018 y los cursos del sexto semestre?; ¿cómo organizaron los proyectos de los cursos los docentes formadores?; ¿cuáles cursos fortalecen el conocimiento interdisciplinar y multidisciplinar?; y ¿cuáles acciones o estrategias curriculares son necesarias fortalecer para enriquecer el conocimiento interdisciplinar y multidisciplinar?

Los planteamientos anteriores se desarrollarán en los siguientes apartados desde lo teórico, el análisis documental, las aportaciones de los sujetos elegidos a partir de una muestra por indicción para analizar; hasta describir los hallazgos en el apartado de resultados. Plantear las reflexiones necesarias en el apartado de discusión para comprender aún más la problemática indagada y de esta manera proponer las acciones necesarias al finalizar la presente investigación.

MARCO TEÓRICO

EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y SU INFLUENCIA EN EL CONOCIMIENTO INTERDISCIPLINAR Y MULTIDISCIPLINAR

Al analizar la investigación realizada por Osorio (2012), el Pensamiento Complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad,

destaca a Edgar Morin como uno de los pensadores contemporáneos que ha dedicado su actividad intelectual en la necesidad de dar a luz un pensamiento complejo capaz de articular los conocimientos fragmentados en disciplinas que después de dos siglos de implementación se muestra un nuevo obscurantismo de la racionalidad restringida en algún aspecto de la realidad; pero que al mismo tiempo nos incapacita para comprender la complejidad organizada de manera individual o al lado de otros.

Morin considera que, en su afán de comprender el Pensamiento Complejo a partir de una metáfora arquitectónica de una casa de tres pisos, en donde en la base que es el primer piso se encuentran la Teoría General de Sistemas, la Teoría Cibernética y la Teoría de la Información. Estas tres teorías le permitieron pensar en un principio de causalidad no lineal a través del principio de la recursividad expresada en el pensamiento complejo. En el segundo piso considera se encuentran las Teorías de la Autoorganización propuestas por el avance biológico contemporáneo y las Teorías Cibernéticas de autores como Atlan (1990), Capra (2002), Prigogine (1987), Von Neumann (2004); donde estas perspectivas conceptuales le permiten a Morin comprender las emergencias globales y micro emergencias en una auto-eco-organización emergente con características particulares o diferentes a partir del contexto donde se desarrollan.

En el tercer piso, Osorio (2012) menciona lo que Morin llama el Pensamiento Complejo, es decir, la capacidad de pensar al ser humano que somos, desde las posibilidades que se han abierto en el diálogo las teorías anteriores y desde las reflexiones críticas del conocimiento que se han dado después de Husserl y Heidegger en la filosofía (Morin, 1997; Morin, 1996b, 202-217).

Al respecto es meritorio sustituir el paradigma de la simplificación de la ciencia clásica por un paradigma de la complejidad que aún no ha podido nacer porque el paradigma de la simplificación aún no ha muerto. Para

comprender mejor este concepto es necesario consultar el andamiaje estructurado en sus tomos denominados el Método (Morin, 1983, 1986, 1988, 1992, 2003a, 2006). No obstante, para el conocimiento del lector y por el alcance no quedará tan claro. Este concepto se observa de manera más transparente en sus escritos pedagógicos (Morin, 1993, 1984, 2001a, 2001b, 1998, 2003b). En síntesis, la complejidad de Morin es “un nuevo horizonte epistemológico para organizar el pensamiento que posibilite la transformación de la hominización en humanidad” (Morin, 2001, 120122).

En este entramado pedagógico es meritorio conceptualizar la palabra disciplina que se define según el diccionario etimológico de Chile, como la enseñanza, refiriéndonos a la de educación; viene del latín disciplina, derivado de discipulus (discípulo). Según el diccionario de la Real Academia Española menciona que es una doctrina enfocada a la instrucción de una persona, especialmente en lo moral. Aunque en esta investigación no se centra en lo moral, pero sí a la formación de LEP de una escuela normal del estado de San Luis Potosí, de ahí su importancia porque dentro del PE se estructura por disciplinas en una malla curricular organizada.

Derivado de lo anterior, los conocimientos disciplinares se han estado articulando para comprender la realidad o dimensión de los fenómenos, de los sucesos, de las formaciones meteorológicas o situaciones económicas de un país a partir del apoyo de diversas ciencias o ramas que se articulan para solucionarlos. En este sentido, Tamayo y Tamayo (2003) plantea que la interdisciplinariedad incorpora los resultados de las diversas disciplinas tomándolos desde diversas concepciones conceptuales, analizándolas, sometiéndolas a comparación y enjuiciamiento y finalmente integrándolas para comprender la realidad del fenómeno estudiado.

Rosenfield (1992) en Henao Villa et al (2017) menciona que “Los proyectos interdisciplinares vinculan intercambios colaborativos más frecuentes

entre investigadores traídos de diferentes campos y que trabajan juntos en un problema común”. Por otro lado, “Un equipo interdisciplinar aspira a un nivel más profundo de colaboración (que un equipo multidisciplinario), en el cual quienes constituyen diferentes acervos combinan su conocimiento mutuamente para completar distintos niveles de intereses planeados” (Bernard-Bonin, Stachenko, Bonin, Charette & Rousseau, 1995).

Por último, es meritorio resaltar el concepto multidisciplinar que, de acuerdo con Henao Villa et al. (2017), el concepto empieza a figurar en los diccionarios de 1975 como “Compuesto o hecho de varias franjas especializadas del conocimiento, en la búsqueda de un objetivo común” (The Random House College Dictionary, 1975). Por otro lado, se menciona que “en investigaciones multidisciplinarias, una variedad de disciplinas colaboran en un programa de investigación sin integración de conceptos, epistemologías o metodologías. El grado de integración entre disciplinas se restringe a los resultados de investigación” (Flinterman, Tecler, Mesbah & Broerse, 2001).

En estos conceptos se observan elementos concordantes donde varias disciplinas se relacionan con un objetivo en común, pero con cierta independencia metodológica, conceptual y epistemológica desde una perspectiva, conocimiento e interés técnicos sin que medie la subjetividad.

Bajo estos conceptos estelares es necesario ahondar en un análisis del PE 2018 de la LEP de una Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí específicamente en el sexto semestre para comprender la interrelación disciplinar, interdisciplinar y multidisciplinar dentro de su desarrollo curricular.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo que de acuerdo con Steve Taylor y Robert Bogdan, (1987) (1994) en Álvarez y Gayou (2003), “La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos e intelecciones, partiendo de

los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos, los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible” (Álvarez, 2003, p.23). En este sentido se indagaron los conceptos estelares del tema de investigación derivado de ello permitió analizar documentos diversos del PE 2018 de la LEP así como los cursos y proyectos del sexto semestre que permitió comprender cómo se interrelacionan tanto los conceptos desde el punto de vista teórico con la realidad y los enfoques formativos de cada curso.

El alcance fue exploratorio con base en Hernández, Fernández y Baptista (2014) quienes mencionan que “estos estudios se emplean cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso” (Hernández, 2014, p.91). Por lo anterior, solo se desarrolló la descripción de los hallazgos encontrados en la revisión de la literatura con relación a los hechos ocurridos en la academia de sexto semestre en la cual forman parte los investigadores del presente artículo.

La investigación se desarrolló focalizando una escuela normal del estado de San Luis Potosí, con la selección de los sujetos o informantes clave que fueron los trece docentes que integran la academia de sexto semestre y las interacciones que se dieron en el desarrollo de los cursos que desarrollaron los docentes investigadores.

El procedimiento para efectuar el análisis fue a través de la revisión documental, de la diversa teoría identificada para comprender la conceptualización y dar respuesta a las preguntas derivadas y con el procesador de textos permitió realizar la redacción sintética de la información obtenida.

RESULTADOS

LA ESTRUCTURA DEL PE 2018, SU ORGANIZACIÓN INTERDISCIPLINAR EN EL SEXTO SEMESTRE.

Desde finales del siglo XX a la fecha, la flexibilidad curricular, académica y administrativa se ha planteado por algunas instituciones de educación superior

en México como una tendencia que caracteriza la innovación, el funcionamiento y la apertura de sus programas académicos, especialmente los procesos de formación profesional. Esta flexibilidad implica cumplir con un proceso complejo y gradual de incorporación de características y elementos pertinentes y eficaces a los PE, considerando las particularidades derivadas de los avances en las disciplinas, de los nuevos programas educativos, de los requerimientos del proceso formativo, así como la dinámica propia de cada institución.

Partiendo desde esta perspectiva se pretende articular el desarrollo del conocimiento con la acción, como una manera de consolidar una mayor interdependencia entre el saber y el saber hacer en la formación de un docente. En el PE 2018, se definen los siguientes rasgos de flexibilidad: Organiza trayectos formativos con propósitos definidos en la estructura curricular que se constituyen en ejes vertebradores de la formación profesional de los estudiantes. Incluye enfoques pedagógicos que ubican el trabajo del estudiante normalista en el centro del proceso educativo, favoreciendo el desarrollo de las competencias docentes e investigativas que requiere su práctica profesional, con un mayor grado de responsabilidad y autonomía. Incorpora en cada curso (disciplina) actividades relevantes, pertinentes y contextualizadas, orientadas a promover el aprendizaje significativo. Incorpora en la malla curricular un conjunto de cursos optativos (disciplinas) que diversifican las alternativas de formación de los estudiantes normalistas, de acuerdo con sus intereses y necesidades; así como a los proyectos y posibilidades institucionales; promueve la participación de los colegiados de profesores de las Escuelas Normales ante las autoridades educativas locales, para proponer contenidos regionales que habrán de incluirse en la formación de los estudiantes; entre otras.

Dentro de la fundamentación del PE 2018 de la LEP se plantea que la actualización del PE se sustenta en las tendencias más recientes de la formación docente;

en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; por lo que se establece un vínculo, que es lo que denomina Tamayo y Tamayo (2003) como interdisciplinariedad entre la formación del futuro docente y los contenidos que imparte desde su práctica docente hasta que se integra a la vida laboral.

La malla curricular del PE 2018 está estructurada en cuatro trayectos formativos. “Éstos son un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes” (SEP, 2018, p.11). Así también, se incluyen seis espacios para el aprendizaje del idioma inglés para fortalecer el desarrollo profesional del futuro docente. Por último, se destaca que en cada trayecto formativo se circunscribe de manera transversal “el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) para complementar la formación integral del futuro docente” (SEP, 2018, p.14).

En cada trayecto formativo es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del PE que toman como punto de referencia los contenidos de la educación primaria y son: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza con 10 cursos; Formación para la enseñanza y el aprendizaje, estructurado en 20 cursos; Práctica profesional organizado en ocho cursos. Todos los anteriores a desarrollarse durante los ocho semestres de la LEP y Optativos, con cuatro cursos para poder cursarse de primero a séptimo semestres.

Los cursos que se imparten en el VI semestre, grado en el que se centra la presente investigación son: Bases legales y normativas de la educación básica; Estrategias para el desarrollo socioemocional; Música, expresión corporal y danza; Formación cívica y ética;

Trabajo docente y proyectos de mejora escolar; Inglés y el Optativo: Producciones de textos narrativos y académicos.

En cada curso que se imparte, se pueden apreciar las sugerencias para el trabajo interdisciplinario, como es el caso del curso Trabajo docente y proyectos de mejora escolar, que son parte del trayecto formativo de Formación para la enseñanza y el aprendizaje, al igual que Estrategias para el desarrollo socioemocional, Música expresión corporal y danza, así como Formación cívica y ética.

En el PE de Trabajo docente y proyectos de mejora escolar se menciona que, dada la naturaleza y el alcance del curso, se va creando una articulación y confluencia de los aprendizajes adquiridos en los semestres anteriores, refiriéndose con esto a la multidisciplinariedad que se logra al articular contenidos de este curso con cursos anteriores, proyectando que a futuro pasará lo mismo con los cursos del séptimo semestre que formen parte de este mismo trayecto formativo como Aprendizaje en el servicio.

Además, aclara que para el desarrollo del curso es necesario establecer una comunicación abierta y directa con los profesores que conducen los cursos del VI semestre y es aquí donde se aprecia la interdisciplinariedad; específicamente para valorar el alcance que, en cada una de las intervenciones en las escuelas de educación primaria, los estudiantes habrán de lograr y que realizarán de forma significativa para satisfacer situaciones en común con base en su acercamiento a la práctica profesional en sus dos periodos de dos semanas cada uno.

En el curso Formación cívica y ética, del trayecto formativo formación para la enseñanza y el aprendizaje, explica en su descripción que será la oportunidad, desde el desarrollo de sus propios aprendizajes, de proveer de contenidos que abonen al curso de Trabajo docente y proyectos de mejora escolar, aportando una perspectiva metodológica nueva a través del diseño y

ejercicio de estrategias que propicien que el estudiantado normalista se asuma como sujeto de derechos que ejerce una ciudadanía responsable al promover en su escuela el bienestar colectivo, la equidad de género, la convivencia armónica y el desarrollo sostenible.

Es así como se llega al trabajo interdisciplinar, vinculando diversos conocimientos y actividades de los diversos cursos durante el semestre para lograr desarrollar en los docentes formación el logro de sus competencias genéricas y profesionales que solicita el perfil de egreso de la LEP, trascendiendo de lo simple a lo complejo en su proceso formativo en esta escuela normal.

Para lograr lo anterior se observó que el colegiado docente realiza al inicio del sexto semestre, diversas reuniones de academia para organizar sus proyectos para que posteriormente cada docente o docentes responsables de impartir los cursos, hace una presentación del contenido de su curso y de las actividades a desarrollar durante el semestre, con la finalidad de que los docentes que impartirán otro curso durante el mismo semestre puedan identificar actividades o estrategias de aprendizaje en común que permita trabajar de manera colaborativa diversos contenidos o hasta unificando actividades que permitan abordar a la par los contenidos de ambos cursos, pudiendo participar los siete cursos.

Después de hacer el análisis y definir qué cursos trabajarán de manera interdisciplinar o multidisciplinar, se reestructuran los proyectos donde se toman en consideración las sugerencias propuestas en los PE, para vincular los contenidos a través del desarrollo de situaciones didácticas que recuperan el aprendizaje a manera de proyectos; con aprendizaje basado en casos de enseñanza; también, se puede retomar el aprendizaje basado en problemas; el aprendizaje en el servicio; el aprendizaje colaborativo; así como la detección y análisis de incidentes críticos, donde cada modalidad tiene la finalidad de promover el aprendizaje en los docentes en formación.

Al revisar la organización de los proyectos de cada curso en el semestre de estudio se logró identificar la articulación del curso. Trabajo docente y proyectos de mejora con los cursos de los trayectos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza y Formación para la enseñanza y el aprendizaje. Se unió también el espacio de aprendizaje de inglés para orientar a los estudiantes en formación para que pongan en práctica el cuadernillo de situaciones de enseñanza del inglés durante sesiones periódicas en su práctica profesional en las escuelas primaria. El curso optativo: Producciones de textos narrativos y académicos coincidió en que las producciones académicas que los estudiantes realizarán en cada unidad de aprendizaje surgirán de su experiencia que tengan durante sus dos periodos de prácticas y con ello fortalecerán el trabajo interdisciplinar de los demás cursos durante el semestre.



A lo largo del semestre se da seguimiento en las reuniones de academia ordinarias y extraordinarias al proyecto que se construyó, se van haciendo ajustes si es necesario y modificaciones para cumplir cabalmente con los acuerdos establecidos al inicio del semestre o los que surjan derivado de las reuniones de academia programadas. Si es necesario hacer cambios considerables se pueden realizar, ya que como se mencionó anteriormente, los PE manifiestan flexibilidad curricular.

Al finalizar el semestre, se hace un balance de lo realizado, considerando lo que se proyectó, aquí se evalúan los ajustes, las actividades realizadas y se analiza la causa tomando en cuenta qué tanto afectó el cambio con la intención de aprender de la experiencia y evitar cometer el mismo error o prevenir para cuando se atienda a otra generación de estudiantes en este semestre.

Los beneficios que trae consigo el trabajo interdisciplinar son considerables ya que permite ampliar su visión y tener una comprensión más completa de la realidad para los docentes formadores

que con base en el dialogo, comunicación eficaz y trabajo permanente integran las actividades propuestas en el curso a desarrollar. Por otro lado, a los docentes en formación quienes aprenden diversas formas de articular los contenidos de aprendizaje en cada curso y los interrelacionan en su planeación didáctica cuando desarrollan su práctica profesional. Además, permite abarcar más contenidos y ver la realidad educativa como un todo desde sus partes, generando así un conocimiento más amplio y desde diferentes perspectivas de un mismo objeto.

Cabe mencionar que en teoría se plasma la necesidad de trabajar de manera multidisciplinar y se lleva a cabo a largo del semestre, sin embargo, para consolidar la interdisciplinariedad no ha sido posible concretar este hecho dentro de la escuela normal en todos los semestres, debido a que la dinámica que envuelve a cada curso y a las necesidades de cumplimiento de una lista de contenidos impiden que los docentes mantengan el acuerdo de trabajar de manera colaborativa y lograr trascender de una multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad.



DISCUSIÓN

ESTRATEGIAS CURRICULARES PARA FORTALECER EL CONOCIMIENTO INTERDISCIPLINAR Y MULTIDISCIPLINAR.

La interdisciplinariedad, es una organización objetiva de trabajo colaborativo que puede desarrollarse en cualquier ámbito de la vida académica, profesional, económica, laboral, social entre muchas cosas más. En ella, se incorporan los conocimientos de diversas disciplinas a partir de esquemas conceptuales de

análisis, sometidas a comparación, interrelación, colaboración o enjuiciamiento para finalmente integrarlas en el nuevo conocimiento que se dese obtener.

En este sentido, es importante que los docentes formadores de docentes en la escuela normal de San Luis Potosí, conozcan esta nueva conceptualización de la realidad con la infinidad de conocimientos disciplinares existentes de los cuales se reconoce han transformado a la humanidad en muchos ámbitos desde lo educativo, profesional, económico, laboral, social, comunitario, cuidado del medio ambiente con una eco-organización más estrecha con la realidad que vive cada sujeto en su entorno y contexto donde se desenvuelve.

Tal como sucedió cuando los docentes del sexto semestre del ciclo escolar 2022 – 2023, en reuniones de academia colegiadas y del diálogo permanente al revisar sus proyectos y después de haber socializado las actividades a desarrollar durante el semestre lograron identificar la interrelación de diversos cursos que permitió desarrollar un proyecto académico colaborativo para poder fortalecer el aprendizaje de los docentes en formación. Se destaca que, los docentes sin conocer el concepto interdisciplinar lograron interrelacionarse, estas acciones son meritorias porque permite a los docentes de la academia salir del paradigma de la simplificación disciplinar y transitar a un paradigma de la complejidad, pero que al interrelacionar el conocimiento con un objetivo precisa un aprendizaje global, eco-organizado y de relevancia para fortalecer la preparación profesional de los futuros docentes.

Por otra parte, los conocimientos multidisciplinares que cada sujeto tiene en torno a un objeto, concepto, fenómeno, actividad pedagógica u otra situación que se requiera es necesario establecer los vínculos necesarios con otros sujetos fuera de su entorno. Con base en el tema que nos ocupa, los docentes de la escuela normal no deben conformarse con desarrollar el curso que se les asigne durante el semestre de manera disciplinar o individualizada sino que es necesario revisar los propósitos, los enfoques, las estrategias de actividades, las sugerencias didácticas para su desarrollo y las estrategias de seguimiento y evaluación del curso en cuestión para encontrar la interrelación que se requiera con otros cursos o disciplinas que coadyuven en el nuevo aprendizaje.

También se requiere que los docentes formadores durante el diagnóstico de las necesidades que manifiesten sus estudiantes en torno al curso a desarrollar durante un semestre recurran a otras personas especializadas en el tema para enriquecer el aprendizaje del docente en formación. Como el caso que se tuvo en el curso de Trabajo docente y diseño de proyectos de mejora que para comprender mejor como se diseña un Programa Escolar de

Mejora Continua (PEMC) y su aplicación en el nivel de educación primaria, además de la teoría que marca el curso, el docente titular recurrió a supervisores de zona escolar y directores de escuelas primarias como personas especializadas en el tema que pudieran explicar la estructura con ejemplos reales y aclarar las dudas de los estudiantes en formación para cuando ellos elaboren un PEMC, puedan realizar con mayor objetividad a partir de su realidad educativa en su escuela de práctica profesional.

Necesario también establecer redes de colaboración con otras instituciones, docentes especializados en un tema en particular de otras escuelas normales o instituciones de educación superior que puedan aportar sus conocimientos para poder solucionar o enriquecer el tema en cuestión. Tal como se planeó el proyecto académico entre docentes y estudiantes de sexto semestre de una escuela normal del estado de San Luis Potosí, con una escuela normal del estado de Sinaloa donde en una estancia académica se analizarán temáticas relacionadas con la planeación didáctica en contextos multigrado y de organización completa; las estrategias y situaciones de aprendizaje, la evaluación didáctica, el uso del material didáctico, la atención a niños con capacidades diferentes.

En este sentido, se reconoce la importancia de haber indagado esta temática desde el punto de vista teórico, así como explorado un plan de estudios 2018 para identificar su interdisciplinariedad y multidisciplinariedad específicamente en un semestre que a partir de estos hallazgos permitió dar las anteriores recomendaciones para continuar con su implementación en futuros ciclos escolares y semestres de formación profesional. Con esta información es solo una pequeña aportación al campo de los docentes formadores de la escuela normal objeto de estudio, pero se coincide que ayuda a todas las escuelas normales del estado de San Luis Potosí y de otros estados de México para implementar esta innovación transitando del paradigma de la simplificación a un paradigma de la complejidad.

CONCLUSIONES

Parafraseando a Morin quien le apuesta a un paradigma de complejidad y a un pensamiento complejo con la creación de nuevos principios de inteligibilidad que nos permita comprender el conocimiento disciplinar de una manera distinta donde para enriquecerlo de manera individual existen y se requieren actualmente del apoyo de otras disciplinas que se interrelacionan o bien del conocimiento de otros investigadores o expertos que fortalezcan el concepto a desarrollar. Por lo anterior coincidimos en que esta nueva concepción de la realidad no es un discurso acabado, cerrado, sino una orientación para todos los individuos que queremos continuar asegurando la supervivencia de la humanidad en este siglo XXI.

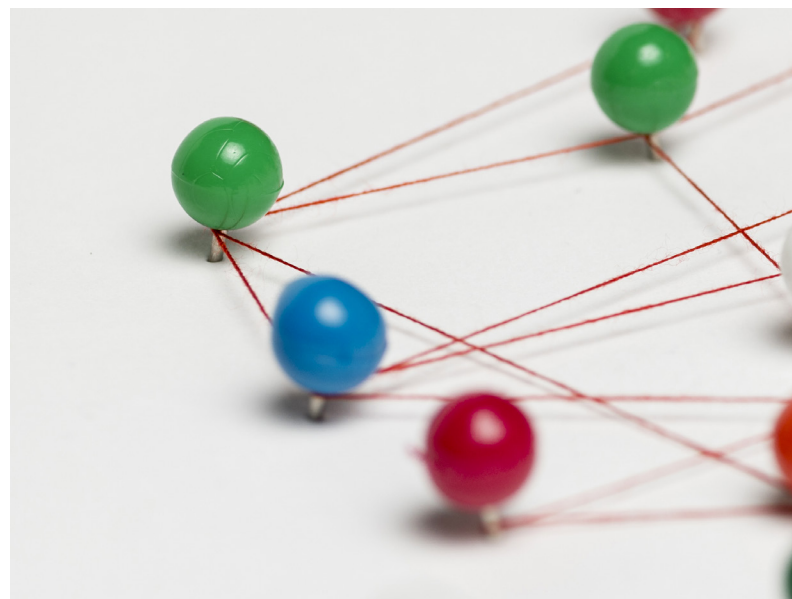
Se puede concluir que el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar en la escuela normal objeto de estudio es de gran beneficio tanto para los docentes en formación como para los formadores de docentes, debido a que los docentes en formación interactúan con el conocimiento disciplinar de manera objetiva; pero que al profundizar en el conocimiento identifican diversas aristas que es necesario articular de las otras disciplinas que llevan durante un semestre o en semestres anteriores. Por ende, desarrollan de manera paulatina sus competencias genéricas y profesionales con la visión más completa a través de diferentes disciplinas.

Para los docentes formadores, les permite desaprender lo aprendido para orientar la formación en la disciplina que les toca desarrollar e incursionan en el diálogo permanente con otros colegas de la misma disciplina o de otras disciplinas una vez que identifican la relación de los contenidos del curso con otros cursos de otros trayectos formativos en el entramado pedagógico de la malla curricular del plan de estudios 2018 de la LEP y le dan seguimiento periódico a las acciones emprendidas con los otros

para orientar a los docentes en formación y puedan aprender la dinámica pedagógica de la docencia que, a su vez, ellos multiplicarán los conocimientos adquiridos en las aulas con sus alumnos en las escuelas primarias de práctica profesional y una vez cuando egresen e incursionen en su vida profesional como docentes.

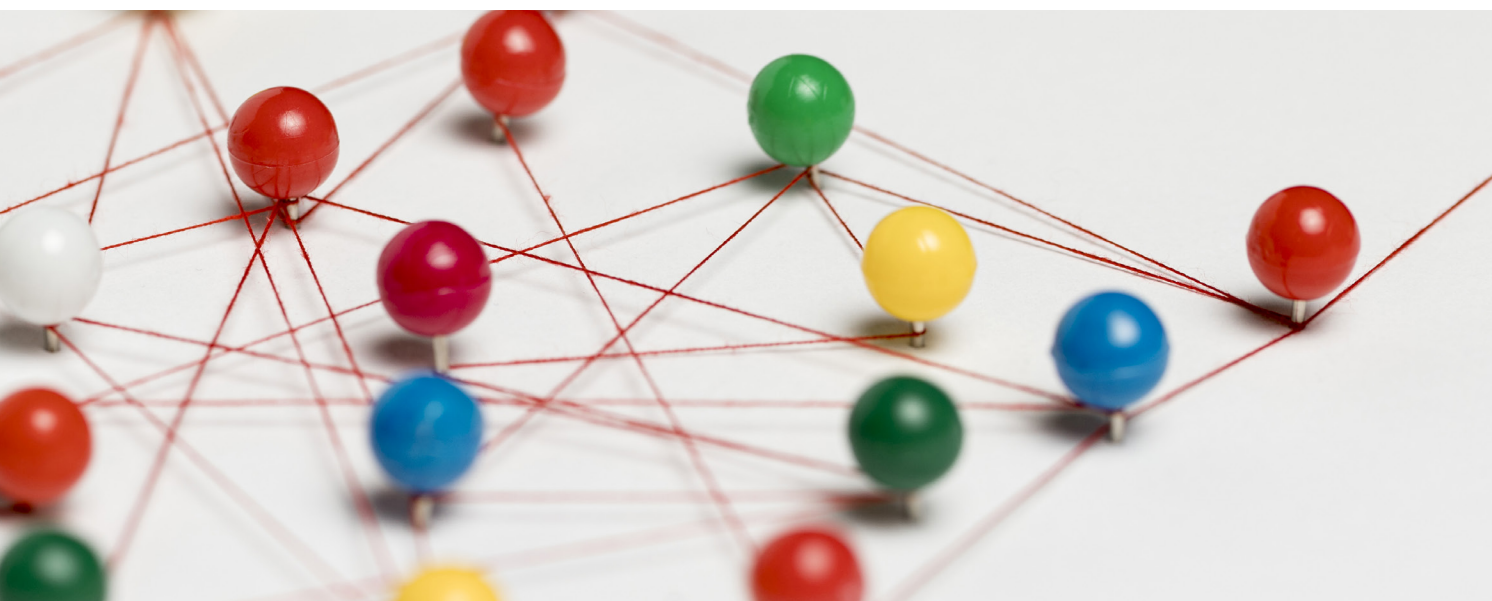
En este sentido, la actitud pedagógica moderna nos invita a asumir un rol estimulador de la interacción entre los estudiantes y con los de otras disciplinas donde la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y, a su vez, la transdisciplinariedad que es necesario ahondar en otro momento, no son de características individuales ni complementan algún enfoque curricular, no son modas o modelos a seguir de manera precisa; sino que constituyen un nuevo paradigma formativo que está presente en la dinámica curricular educativa de la educación formal en todos los niveles.

Los enfoques inter y transdisciplinarios apuntan a implementar y generar nuevas unidades epistémicas que por sus características tienen la capacidad de comprender la complejidad natural y social de los fenómenos o necesidades que enfrenta la humanidad en este periodo de vida.



BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. y Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Paidós Mexicana, S. A.
- Atlan, H. (1990) *Entre el cristal y el humo*, Madrid: Editorial Debate.
- Bernard-Bonnin, A.; Stachenko, S.; Bonin, D. Charette, D. y Rousseau, E. (1995). Selfmanagment teaching programs and morbidity of pediatric asthma: a meta-analysis. *J Allergy Clin Immunol*, 95(1), 34-41. The Random House College Dictionary. (1975). Nueva York: Random House, Inc.
- Capra, F. (2002). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales y económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Diccionario: Significados etimológicos. [https://etimologias.dechile.net/?disciplina#:~:text=La%20palabra%20%22disciplina%22%20\(ense%C3%B1anza,del%20verbo%20discere%20\(aprender\)\)](https://etimologias.dechile.net/?disciplina#:~:text=La%20palabra%20%22disciplina%22%20(ense%C3%B1anza,del%20verbo%20discere%20(aprender))).
- Flinterman, J.; Teclerian-Mesbah, R. y Broerse JEW. (2001). Transdisciplinary: the new challenge for biomedical research. *Bull Sci*, 21:253-66.
- Henao, C.; García, D.; Aguirre, E.; González, A.; Bracho, R.; Solorzano, J. y Arboleda, A. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 14, núm. 1, enero-junio, 2017, pp. 179-197 Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Morin, E. (1983). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Morin, E. (1986). *El método II: La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1988). *El Método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1992). *El Método IV: Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1993a). *Tierra patria*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Morin, E. (1996b). *Mis demonios*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Morin, E. (1997). *La necesidad de un pensamiento complejo*. En: Sergio González Moena, (Comp.) *Pensamiento complejo. Entorno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*: 13-22. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Morin, E. (1998). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: Ediciones universidad del Salvador.
- Morin, E. (2001a). *Inter-pluri-transdisciplinariedad*. En: *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión: 115-128.
- Morin, E. (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: UNESCO-Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2003). *El Método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2003b). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El Método VI: Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Osorio García, S. (2012). *El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: Fenómenos emergentes de una nueva racionalidad* *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, vol. XX ... XX (1) 269-291... Nueva Granada. *rev.fac.cienc.econ*, XX (1). 24 páginas.
- Peñuela Velázquez, L. (2005). *La transdisciplinariedad. Más allá de los conceptos, la dialéctica*. Andamios, Vol. 1, Núm. 2, Ciudad de México. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632005000300003#:~:text=La%20interdisciplinariedad%20E2%80%9494se%C3%BA%20Morin%20E2%80%9494%20debe,la%20creaci%C3%B3n%20de%20nuevas%20disciplinas%22.
- Prigogine, I. y Stengers I. (1987) *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*, Madrid: Alianza.
- Rosenfield, P. (1992). *The potential of transdisciplinary research for sustaining and extending linkages between the health and social sciences*. *Soc Sci Med*, 35, 1343-57.
- SEP. (03 de 08 de 2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de*. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 87.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*, Limusa, México, D.F. https://www.academia.edu/29308889/Tamayo_Mario_El_Proceso_De_La_Investigacion_Cientifica_pdf.
- Von Neumann, J. (2004). *Theory of self-reproducing automata*. En: *Illinois University, 1966 -Theory games and economic behavior*. Princeton University Press. *Real Academia Española: Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea] <https://dle.rae.es/disciplina?m=form>.



MODELOS EDUCATIVOS PARA LA IGUALDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

Ramírez Solís Luzmila

Centro Universitario del Norte

ORCID: 0009-0002-2267-0309

luzmila.ramirez@cunorte.udg.mx

Martin del Campo Solís Martha Fabiola

Centro Universitario del Norte

ORCID: 0000-0002-7239-3937

martha.martindelcampo@academicos.udg.mx

RESUMEN

El Centro Universitario del Norte (CUNorte), como parte de la Red Universitaria de la Benemérita Universidad de Guadalajara, atiende las necesidades de educación superior de la Región Norte de Jalisco para formar profesionistas con ética y compromiso que, a través de la educación recibida, se conviertan en agentes de cambio social y cultural. Dentro de la modalidad educativa de CUNorte, se busca la docencia innovadora, la investigación y la transferencia tecnológica esto con la finalidad de cambiar el contexto educativo, ya que en la actualidad al hablar del “contexto educativo” vemos que la educación y el aprendizaje no solo consiste en asistir a las escuelas y memorizar toda la diversidad de información proporcionada, que no solo es exclusiva o depende del gobierno, ni depende solo de los maestros o padres de familia. Esta revisión es derivada a las necesidades existentes tanto socialmente como individualmente en el alumno, profesor, institución.

La educación es un trabajo multidisciplinario tanto de servidores públicos y sociedad, pero sobre todo es el acto de conciencia, de actitud y responsabilidad que todos debemos tener para lograr el propósito de aprendizaje y asimismo fortalecer el desarrollo de la región, del estado y del país, promoviendo la justicia social, la igualdad, la convivencia democrática, y la cultura de la paz; en este sentido, se aborda la importancia de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una herramienta educativa.

Palabras claves: Modalidad educativa, docencia innovadora, contexto educativo.

INTRODUCCIÓN

La explosión demográfica poblacional en el país ha generado graves problemas en todos los sentidos, tanto económicos, como políticos, culturales, educativos y de salud, presentándose un problema muy fuerte de crecimiento no sustentable. El problema demográfico es el más grave al que se enfrenta la humanidad, dada la enorme diferencia de tiempo en el área educativa que transcurre entre el inicio de un programa educativo adecuado y el comienzo de su aplicación.

En este continuo crecimiento evolutivo de la sociedad y, la diversidad de transformaciones en la misma se ha generado como fenómeno el incremento de una población deseosa de conocimiento, de esta manera y para poder responder a las expectativas de la sociedad, es necesario erradicar las barreras educativas y fortalecer los sistemas de educación.

Es bien sabido que la diversidad de programas o planes para el trabajo educativo salen como herramientas para el mejoramiento de la educación,

al respecto, se han considerado una diversidad de elementos; sin embargo, en este documento hace referencia a situaciones que no son contempladas de manera frecuente, y las cuales son primordiales para fortalecer la educación, mencionándose las siguientes: ambientes y herramientas para el aprendizaje.

FUNDAMENTACIÓN

Para satisfacer esas necesidades educativas de la población es importante conocer los diferentes cambios evolutivos por los que ha pasado la educación y la manera en que influye y ha impactado en gran medida el fenómeno de la globalización, que ha venido marcando pautas precisas en el sistema educativo. Partiendo de esta premisa, analizar el contexto educativo es de interés ya que muestra de manera general, las diferentes transformaciones y transiciones que se han dado en la educación a fin de romper con esas barreras y poder estar en condiciones de brindar una educación de calidad a la población demandante y cuyo acceso a la misma es difícil por razones geográficas como sociales. Con el acercamiento a la educación se aspira a poder sumar esfuerzos y cumplir con el objetivo de “educación para todos”.

En este sentido, podemos observar la importancia de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una herramienta educativa para tener una igualdad en la instrucción, para poder tener un acceso universal en la educación, el poder tener acceso al proceso enseñanza aprendizaje sin la necesidad quizás de realizar traslados a las universidades y recorrer distancia largas, teniendo con esta incorporación de las TIC un aprendizaje móvil y electrónico, mediante sistemas de información aplicados a la educación, lo que les permita interactuar con el docente y con diferentes compañeros y poder continuar con su autoformación en tiempos determinados.

Esta manera de innovar sobre la transmisión de saberes es llevada a cabo en el Centro Universitario

del Norte, donde se está ofreciendo a los estudiantes la facilidad de acceso a las fuentes de conocimiento ilimitado, mediante la ampliación de la matrícula escolar.

En esta transición se ha transformado el entorno del aprendizaje partiendo de un cambio en el sistema de enseñanza de un modelo tradicional, el cual estaba centrado en el docente, hacia uno que está centrado en el propio alumno, donde en este último el docente funge solamente como un guía o conductor del aprendizaje, mientras que el alumno deja de ser una persona o receptor pasivo y se convierte en una persona que participa activamente en su propio aprendizaje.

El objetivo de este trabajo es mostrar a través del análisis de diversas fuentes de información, las tendencias actuales de la educación, con el interés de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando el desarrollo tecnológico, con la aplicación de modelos de enseñanza donde el alumno es el eje medular.

El desarrollo de la cultura y de la ciencia de un país, encuentra uno de sus ejes y motores fundamentales en las instituciones de educación superior. Por esta razón es necesario conocer la evolución y las diversas tendencias por las cuales ha pasado el sistema educativo.

Se puede considerar que, dentro del nivel educativo superior, las universidades hoy en día enfrentan una de las épocas más difíciles, demandantes e interesantes, y a la vez muy complejas e inciertas por todos los factores que prevalecen en ellas. En este reto que enfrentan las universidades es necesario aprovechar todas las oportunidades y desafíos en relación con el futuro de la educación.

En esta etapa histórica de constantes cambios se puede ver la influencia tan importante que ha tenido la globalización dentro de la educación y en su desarrollo progresivo, se puede decir que este fenómeno tiene un papel trascendental, e implica esa enorme oportunidad

de aprovechar toda una serie de cambios exitosos que se han venido presentando en el desarrollo educativo, entre los que se destaca principalmente como un elemento y herramienta valiosa que han venido a fortalecer estos cambios, a la incorporación y uso de las tecnologías.

Además de esa influencia que ha tenido la globalización al sistema educativo se encuentran en esta transición educativa otros determinantes como lo son: el crecimiento demográfico de la población demandante del conocimiento, independientemente de su clase social, de su religión o etnia, lo que se genera con esta diversidad es la incorporación de estudiantes que día a día tienen la necesidad de ser parte de una sociedad del conocimiento, el acceso a un aprendizaje continuo y sobre todo a estar preparados para la rendición de cuentas sobre los resultados de los programas educativos y poder cubrir con calidad las demandas de una sociedad, teniendo como resultados la satisfacción de una sociedad en la solución de sus necesidades. Por lo que este contexto educativo está centrado en el alumno, en la competitividad y sobre todo en la calidad de su formación universitaria.

Partiendo de esta línea se analiza primeramente la importancia que ha tenido el fenómeno de la globalización y la forma en que ha marcado pautas para el desarrollo educativo focalizándolo principalmente en las necesidades del estudiante de aprender y las necesidades de una sociedad de salir adelante y estar a la vanguardia en términos de crecimiento educativo y económico. Durante este proceso se han venido fortaleciendo sin lugar a duda los valores tradicionales a nivel Universitario (como la autonomía, la libertad de cátedra, la investigación, el trabajo de los estudiantes, la evaluación) y, no obstante, estos valores se están viendo amenazados en el contexto de la globalización.

Teniendo de esta manera como una preocupación y eje fundamental la construcción de una sociedad global que tenga la capacidad de responder a los ideales y necesidades, y que además responda al desarrollo

humano y social, por todo esto es considerado como un gran desafío de la educación el poder cumplir con las demandas establecidas de una comunidad estudiantil para poder hacer frente a una sociedad. Para poder conocer esas necesidades, así como la manera de cómo afrontarlas para dar solución adecuada, es necesario la construcción de un diagnóstico que nos permita, de una manera breve y precisa, dar una orientación sobre la manera de trabajo para lograr el fin común.

En este sentido, es importante conocer las tendencias educativas que han tenido mayor impacto en el contexto educativo, con la finalidad de poder reflexionar acerca de ellas y de esa manera tomar como base de referencia experiencias exitosas que ayuden a cubrir la necesidad básica de la sociedad.

Dentro de estas tendencias primeramente tenemos a la Globalización, que ha sido sin duda una interconexión de todos los elementos de la humanidad mediante un solo sistema y que ha estado generando un estado de interdependencia, considerándose esta como un fenómeno irreversible y que tiene como un ejemplo de interconexión lo que se dio en la antigua Babilonia, donde la humanidad se encontraba limitada o asignada a un solo lugar, a un solo espacio pero por la naturaleza de la humanidad y por una diversidad de situaciones que no fueron posible resolverse se ven en la necesidad de separarse y, sin embargo, al estar ya separados no pudieron desconectarse de sus raíces, lo que quiere decir que siempre vivieron interconectados en un solo sistema a pesar de estar ya separados.

Otro ejemplo de interconexión puede considerarse nuestro cuerpo humano, el cual está integrado por diversos sistemas que trabajan de manera armoniosa y funcionan de una manera integral y recíproca entre ellos mismos pero, que por lo contrario, no tenemos ningún elemento en cada sistema que trabaje en beneficio de sí mismo, sino que todos los elementos que integran estos sistemas, para servir de manera general al cuerpo humano, están interconectados por un solo sistema general, en este espacio todos los elementos interactúan

a partir de una conciencia interna de su conexión, todos trabajan bajo un principio unificador, esto es la conexión de elementos en sistemas y los sistemas en un solo todo integrado, pero que si uno de ellos trabajara de manera equivocada desencadenaría una reacción en cadena que pudiera generar serios problemas.

De esta manera, este nuevo fenómeno de la globalización genera a nivel mundial el fortalecimiento de relaciones entre los países, fortalecimiento de la comunicación entre ellos y sobre todo el fortalecimiento del conocimiento, rompiendo con ello los límites que existían de manera territorial, lo que condiciona que hoy en día todo el mundo se pueda comunicar y hacer negocios sin necesidad de realizar viajes largos, es decir están interconectados por un solo sistema, dicho sistema será de acuerdo a la necesidad que se requiera, como la educación, el comercio, la política etc.

En este sentido, se observa que este fenómeno favorece la capacidad de gestión de los estados y de las naciones, obligándolas a orientar sus políticas de acuerdo a la incorporación y adaptación de los instrumentos de su país, de su estado y de su región hacia las nuevas corrientes globales, esto con la finalidad de poder cubrir y responder a las necesidades de una sociedad que no habían podido ser satisfechas sin la incorporación del sistema de la globalización, generando con esto un aumento en la competitividad entre los diversos países, motivando así el fenómeno de innovación como método generador de choque de naciones para lograr ser líderes en su desarrollo.

De acuerdo con estas tendencias, en un análisis de Daniel Schugurensky (1998) se plantea la reestructuración de la educación en el mundo contemporáneo, subrayando la repercusión de los actuales procesos de globalización de la economía, la disminución del estado benefactor y la mercantilización de la cultura en las instituciones universitarias.

Ya que, al mercantilizarse los bienes culturales, la universidad, que una vez fue percibida al servicio de una función básica del estado, con la finalidad de responder

a los derechos de los ciudadanos a la educación, se convierte en una fábrica cultural en la que los derechos individuales se ven reemplazados por inversiones privadas y los “valores de uso” se transforman en “valores de cambio” (Schugurensky).

En esta etapa evolutiva nos podemos dar cuenta que este flujo afecta dos ámbitos: el económico y el cultural, siendo el fortalecimiento del ámbito económico gracias a la industrialización por esta razón ya no se focalizan las acciones y objetivos a situaciones de carácter ideológico, político y económico, sino todo lo contrario, son las acciones culturales las que refuerza de manera importante la idea cultural de una nación. En esta transición las naciones-estados no desaparecen, sino al contrario, solo se transforman, surgiendo la necesidad de alianzas estratégicas para tratar conjuntamente los problemas de la sociedad, dando origen a la formación de uniones denominadas con-nacionales.

Derivado de esa situación, en los documentos de "La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior" (1998), convocada por la UNESCO, y en las Comisiones de Seguimiento de dicha Conferencia, se hicieron sugerencias valiosas de cómo afrontar los desafíos más urgentes. Como, por ejemplo, la actualización permanente de los profesores, de los contenidos y del currículo; la introducción de redes electrónicas para el aprendizaje; traducción y adaptación de las principales contribuciones científicas; modernización de los sistemas de gestión y dirección; e integración y complementación de la educación pública y privada, así como de la educación formal, informal y a distancia.

De acuerdo con, las nuevas tendencias hacia las que se mueve la educación, las podemos observar y constatar sin duda en los resultados y en su aplicación plena y directa en aquellos países donde la universidad tiene una trayectoria más amplia, es decir, tienen ya una consolidación total, reflejándose de manera sobresaliente en su crecimiento y desarrollo, principalmente en el nivel educativo tanto como en el crecimiento del conocimiento de la sociedad, y

derivado de ese proceso evolutivo y del impacto que ha tenido, ha generado un interés importante para el resto de los países, quienes al ver los resultados dentro en su creciente desarrollo de la sociedad y sobre todo el poder ver el aumento de un nivel educativo de competencia que han tenido, y sobre todo poder constatar el nivel académico del profesionista egresado, por lo que se ven en la necesidad, el resto de los países y continentes, de copiar y utilizar ese modelo educativo con la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como nuevo modelo educativo, siendo México uno de estos países quien opta por incluir dentro de sus programas educativos el modelo utilizado en los países pioneros.

METODOLOGÍA

Presentar un modelo instruccional, desarrollado a partir de las contribuciones e implicaciones a la temática hechas, por lo que se consideran en la misma una serie de propuestas las cuales tienen características generales, así como enfoques propios que giran en torno a las funciones de las nuevas tecnologías en las que se consideran dos entidades importantes que son la provisión de estímulos sensoriales y la medición cognitiva.

En los ambientes virtuales de aprendizaje, es importante reflexionar que, de acuerdo con las nuevas tecnologías (NT) se cumple con las funciones básicas vinculadas con el aprendizaje, como son la mediación cognitiva y la provisión de estímulos sensoriales. Donde se tiene como objetivos (Cabero Almenara, 1996):

1. Identificará el caso o ejemplo de modalidad mixta. Se incluirá el vínculo al documento de origen o, en su defecto, se anexará dicho documento a la entrega.
2. Se explicará por qué se considera un caso o ejemplo de modalidad mixta. Por la interacción que la diversidad de elementos tiene, entre los

que se encuentran los ambientes de aprendizaje, servidores públicos, sociedad, pero sobre todo es el acto de conciencia, de actitud y responsabilidad que todos debemos tener para lograr el propósito de aprendizaje y así mismo fortalecer el desarrollo del país.

3. Se identificarán los referentes teóricos del caso o ejemplo (teorías sobre el aprendizaje), sean implícitos o no.

En este cuestionamiento, referente al documento, se mencionan teorías del aprendizaje y los factores que influyen, entre los que se encuentran para los ambientes virtuales de aprendizaje dos tipos: constitutivos y conceptuales.

Dentro de los elementos constitutivos se encuentran:

- a. Medios de interacción
- b. Recursos
- c. Factores físicos
- d. Las relaciones psicológicas

Mientras que de los elementos conceptuales están:

- a. Diseño instruccional
- b. Diseño de la interfaz

4. Se identificarán ventajas de la modalidad mixta en este caso particular. El uso de las NT es un derecho para todos los estudiantes del mundo y un recurso valioso para la educación, independientemente de la modalidad de que se trate. La incorporación de las NT y los avances científicos a la práctica educativa no es exclusiva de alguna modalidad específica, de hecho, es una necesidad para todas las formas y manifestaciones de la educación.
5. Tanto en la educación a distancia, como en la modalidad presencial, las NT pueden contribuir a mejorar el aprendizaje, sin embargo, esto no se da de manera automática, se requiere un diseño instruccional sustentado en las teorías científicas de la educación. Se debe tener presente que el aprendizaje ocurre en la mente del individuo y no en los circuitos de un ordenador. En este sentido,

el papel de la educación, junto con la ciencia y la tecnología es fundamental. El modelo presentado pretende orientar el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje y revela la importancia que tiene el curso de las nuevas tecnologías y el diseño de la interfaz en la educación. Se identificarán desventajas de la modalidad mixta en este caso específico.

6. Se identificarán los componentes del modelo (presenciales, virtuales, metodológicos, transversales, etc.). Así mismo se pueden identificar en el presente documento los elementos referidos, donde hace mención que de acuerdo con Herrera los mecanismos que pueden desencadenar los procesos cognitivos de asimilación y acomodación dentro de sus ventajas es que generan condiciones favorables para su aprendizaje y que pueden categorizarse en tres clases:

1. Materiales didácticos
2. Contexto ambiental
- c. Comunicación directa

Se comentará si el caso incluye la incorporación de redes de aprendizaje o recursos educativos abiertos y, en caso afirmativo, la forma en que se incorporan.

APORTACIONES

Algunos de los cambios o tendencias más significativas que se han producido en la educación se tienen en la llamada sociedad del conocimiento y en la diversificación de la población de estudiantes, donde hace referencia a la transición que ha tenido la sociedad, que en un inicio era basada en la producción y la cual se transforma a una sociedad basada en el conocimiento, con esta nueva visión se generan acciones para motivar una diversidad de personas a realizar estudios superiores, lo que se ha visto reflejado en un crecimiento de la matrícula escolar, en una necesidad del crecimiento del conocimiento, una

facilidad en la movilidad, no solo docente sino también del alumno, la incorporación y auge de las TIC, lo que ha implicado sin duda alguna la necesidad de contar con el equipamiento universitario necesario dentro del plantel educativo principalmente en las aulas escolares.

En México al conocer la realidad en los sistemas educativos y del sistema de enseñanza existentes es hablar de un enorme reto para la educación, que implica en este sentido un reto institucional, ya que se encuentra actualmente en un proceso de cambio, lo que da lugar a que se inicien una serie de propuestas, considerando el sistema utilizado en los países europeos, tomándolos como un gran referente para la construcción de reformas en la estructuración de una enseñanza universitaria enfocada principalmente en el aprendizaje de los alumnos. Por lo anterior, es de suma importancia la interacción que guardan las instituciones y la manera de gestión de recursos para mejorar la educación.

Al considerar estas tendencias, se identifica en la práctica continua la importancia que guarda la conducta en el plantel educativo tanto del alumno como del personal, esto con la finalidad de mejorar las condiciones del país, impulsando y motivando al alumno a ser una persona activa que busque cambios de manera general en su medio, por lo que es necesario una transformación y el fortalecimiento de negociaciones entre gobierno e instituciones, para lograr un fin común que es resolver los problemas de una sociedad.

DISCUSIÓN

En la educación se ha tenido una serie de determinantes que permiten la inclinación o disposición sobre la manera de trabajo, esto dependiendo de las necesidades de una sociedad, lo que permite la creación de programas académicos encaminados a poder satisfacer dichas necesidades tanto del estudiante, sociedad, gobierno y país. Así mismo dentro de estos determinantes se tiene, además, ese fenómeno irreversible de la globalización por lo que es de suma



importancia trabajar en la creación y construcción de una sociedad global que responda a las necesidades de la población y sobre todo al desarrollo humano y social.

Sobre las tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe, se visualizan las transformaciones necesarias de las tendencias internacionales hacia las principales: la expansión cuantitativa; una privatización creciente; la diversificación institucional; el crecimiento de las restricciones en el financiamiento público, todo esto con la finalidad de proporcionar una respuesta inmediata y adecuada a problemas tales como: reducción de la inversión pública, las inadecuadas políticas gubernamentales y

la estructura rígida e inflexible de las relaciones que debe tener con el sector productivo, cuyo objetivo de las universidades es el de lidiar con los problemas que existen a nivel nacional e internacional.

De esta manera, dentro de las principales tendencias a nivel internacional se consideran como elemento fundamental las reformas educativas, las cuales están centradas en el alumno, en la competitividad, y en la calidad de la formación, en palabras de Teichler sobre los retos que enfrenta la educación:

Apuesta por el aprendizaje y la socialización, más allá de la instrucción que recibe en el aula, mediante la experiencia práctica en el mercado laboral nacional

e internacional, la comunicación fuera del aula entre estudiantes y profesores y la utilización de servicios de orientación, entre otros.

Entre los grandes desafíos se encuentran generar en el alumno una conciencia reflexiva de superación y competencia y formar profesionistas que puedan responder a nuevas demandas que se presenten en la sociedad. En este sentido, la Universidad de Guadalajara, al ser influenciada y al considerar la globalización como una fuente de inspiración para el deseo de ampliar la fuente de conocimiento, así como el deseo de conocer los nuevos descubrimientos y el adquirir el aprendizaje entre la relación que guarda el planeta con los habitantes, ha generado que la universidad se sume al creciente desarrollo del país, ofertando la oportunidad para los alumnos demandantes del conocimiento e interesados en su superación a través de ingresar al sistema educativo universitario para continuar su formación académica, sin quitar dentro de sus objetivos la importancia de fortalecer los programas enfocados al alumno y en beneficio de una sociedad que depende de las necesidades de la población.

Sin embargo, conforme ha pasado el tiempo, ese comportamiento de la desigualdad regional al acceso de las TIC debido a factores geográficos, económicos y socioculturales que limitaban el acceso de las personas a toda la serie de beneficios propios del desarrollo del conocimiento, lo que influía en no lograr adecuadamente la mejora de su bienestar, hace que los planteles busquen una mejora en su cobertura y fortalecimiento en la calidad de la educación, en la equidad de oportunidades educativa.

Esta situación hoy en día ha estado mejorando paulatinamente por las diversas oportunidades que tiene la sociedad, por un aumentado en el deseo de aprendizaje para satisfacer las necesidades actuales, y siempre motivadas por las nuevas tecnologías e innovaciones de las mismas en los diferentes grupos de población y en los diferentes lugares de su aplicación, en este sentido se ha dado un aumento en el conocimiento

de las mismas y se han fortalecido las universidades de manera importante en la implementación y ejecución de nuevos modelos educativos utilizando como herramienta estratégica la incorporación de las TIC.

Estos resultados favorables son producto de las acertadas gestiones políticas en los diferentes niveles de competencia e intervención, por lo que hablando de nivel Universitario se deben a la gestión de rectoría en el acondicionamiento adecuado de sus centros educativos, y el estar a la vanguardia para el mejoramiento del espacio físico y siendo un lugar digno en beneficio de la población demandante, y asimismo poder brindar una educación de calidad y estar dentro de un nivel de competencia, sin embargo, para que la educación alcance sus niveles de competencia adecuados es necesario e importante la participación multidisciplinaria de todos los responsables, tanto del gobierno, del docente, y del estudiante, así como de la respuesta e involucramiento de la sociedad para un trabajo en equipo.

CONCLUSIONES

Hablar sobre la educación y la evolución que ha tenido el sistema educativo, y la manera tan importante que ha influido el fenómeno de la globalización en esta transición, ha generado sin duda una reflexión importante. Ya que al conocer la diversidad de teorías sobre los diferentes componentes de la educación permitió identificar como limitaban en gran medida la participación, asimismo el reprimir la creatividad.

La incorporación de las TIC al sistema educativo, como parte del fenómeno de la globalización, y es sin duda un gran acierto que han tenido el gobierno e instituciones para el desarrollo social ya que derivado a esta interacción se da cumplimiento a una serie de metas establecidas por el gobierno entre las que se consideran de primera instancia abatir el analfabetismo, seguido del acercamiento de la educación a poblaciones marginadas y de difícil acceso, brindando con ello un acceso igualitario a la educación.

BIBLIOGRAFÍA

A, K. y Uvalic, T. (2015). Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos. UNESCO.

Aguila Cabrera, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7.

Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Revista Inter Ação*, 31(1), 11-33.

Alemany, M. (Junio 2017). Blended learning: Modelo-virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos. Departamento de Comunicación y Psicología Social, Facultad de educación. Universidad de Alicante.

Arias Vera, C. E. (2009). Fundamentos pedagógicos de la práctica docente desde la academia de Platón hasta la ética en el modelo de competencias.

Belloch, C. (2013). Diseño Instruccional. Unidad de tecnología. Universidad de Valencia.

Cabero Almenara, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(1).

Carey, D. y. (2013). El modelo de Enfoque de Sistemas y para el Diseño Instruccional.

Carrasco Galán, M. J. (2016). Skinner, contribuciones del conductismo a la educación. *Grandes de la educación*.



ELEMENTOS NECESARIOS ADICIONALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROGRAMA ANALÍTICO

Francisco de Jesús Soto Huizar

Maestría en Educación

ORCID: 0009-0005-9685-6480

pacohuizar@hotmail.com

RESUMEN

La implementación del nuevo plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana es un proceso en construcción en el cual cada colectivo docente y equipo directivo pone en función su autonomía escolar y de gestión para adecuarlo a su contexto escolar, pero no está exento de dificultades, dadas las ausencias de instrucciones específicas y la ausencia de unas de ellas, este documento es una relatoría de lo observado en la construcción de nuestro programa analítico donde resaltan algunas áreas de oportunidad para la construcción de un mejor programa analítico y como fueron sorteadas dentro de nuestro colectivo escolar. Por lo que se comparte este ejemplo de cómo se pueden sortear dichas adversidades y poder llegar a un producto solicitado por las autoridades escolares.

Palabras claves: Análisis del contexto, gestión, implementación, programa analítico

INTRODUCCIÓN

Nuestra Escuela Secundaria Técnica #28 se encuentra en el municipio de El Mezquital, en el estado de Durango, se encuentra en la entrada a la sierra madre occidental, cosa que permite que prácticamente la mitad de los alumnos sean mestizos del valle donde se encuentra la cabecera municipal, mientras que la otra mitad de alumnos corresponden a habitantes de diversas zonas de la sierra, donde casi en su totalidad corresponden a la etnia tepehuana también conocidos como O'dam, con una particularidad propia de una escuela de estas características. La planta docente está conformada por docentes originarios y radicados en la capital del estado y en la cabecera municipal de El Mezquital.

Dentro del proceso de la implementación del nuevo plan de estudios de la NEM (Nueva Escuela Mexicana), se ha vivido un proceso atípico en nuestra escuela,

lo que aquí se describe es la experiencia vivida en la gestión de las acciones llevadas a cabo por el equipo directivo y por el colectivo escolar, para la construcción y diseño de los instrumentos requeridos conforme a las guías de trabajo de los CTE proporcionadas por las autoridades escolares, donde se relata los pasos que se implementaron y las necesidades de tener que implementar algunas modificaciones para llevar a buen término los productos solicitados en dichas guías.

Si bien se sabe, como parte de la autonomía, que cada colectivo escolar debe tener claras las instrucciones y pasos a realizar, los que se deben de llevar a cabo para un mejor proceso, en función de la construcción e implementación del nuevo plan de estudios de la NEM. Es por ello, que este documento no intenta normalizar a todos los colectivos las acciones a realizar, pero si es una precisión de algunas observaciones hechas que impiden llevar a buen logro los productos solicitados,

además de que relata cómo sorteo nuestro colectivo dichas situaciones lo que nos permitió llevar a buen término nuestro proceso.

Conscientes de que este es un proceso que aún está en construcción, se espera que este documento sirva para que ayude a los colectivos a la toma de decisiones para la construcción o mejora de las acciones implementadas para la puesta en marcha del nuevo plan de estudios que la NEM requiere.

En el documento se realiza las precisiones sobre las observaciones que se fueron teniendo en el proceso de construcción así como las acciones remediales que se llevaron a cabo durante el proceso y también las previsiones a futuro para la construcción de los documentos e implementación de los mismos en el proceso de transición para la implementación del nuevo plan de estudios de la NEM, todo desde la vista del autor que como parte del equipo directivo se hace la relatoría de las acciones de gestión necesarias.

FUNDAMENTACIÓN

La Nueva Escuela Mexicana ha venido a realizar cambios sustanciales en el proceso educativo en México, si bien aún no se ha implementado, ya se están iniciando los trabajos para iniciar el ciclo escolar con la nueva propuesta educativa, para ello se están realizando diversas actividades en las cuales implica que ya hay acciones por parte de los colectivos docentes para llegar al inicio del próximo ciclo escolar con la preparación necesaria.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un proyecto educativo y pedagógico que fue impulsado por el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador en México (Pearson. 2022). La propuesta tiene como objetivo alcanzar la equidad y la inclusión en la educación (Grupo Gereard, junio 2021), a través de la transformación del sistema educativo en el país.

Según la Secretaría de Educación Pública de México, el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana busca renovar los planes y programas de estudio (Subsecretaria de Educación Básica, Estado de México, 2021), así como el enfoque pedagógico y la organización de las escuelas, para responder a las necesidades del país en el siglo XXI. Además, se busca promover la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación de la sociedad.

La Nueva Escuela Mexicana busca implementar una educación integral que tome en cuenta las necesidades de cada estudiante, a través de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso educativo, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales y habilidades para la vida (SEP, 2022) .

El proyecto de la Nueva Escuela Mexicana se basa en un enfoque colaborativo e inclusivo, que involucra a maestros, padres de familia y comunidades en la gestión de las escuelas y en la construcción de prácticas educativas que respondan a la realidad de cada región del país.

Para ello ha trazado una ruta para lograr la implementación durante el ciclo escolar 2022-2023 a través de la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar y de la 4a Sesión (SEP,2022) a la 8ª Sesión.

Este trabajo es la experiencia que como el colectivo de la Escuela Secundaria Técnica #28 ha vivido de manera particular, dando a conocer el proceso de gestión realizado para completar de una manera más eficiente el proceso a enfrentar, pues se ha tenido que realizar las modificaciones pertinentes que no están marcadas dentro del proceso original marcado por las orientaciones para las sesiones del Consejo técnico para secundaria.

La NEM (Nueva Escuela Mexicana) marca dentro de su nueva propuesta que la principal propuesta metodológica será el trabajo en proyectos, por lo

que da recomendación para trabajar con proyectos comunitarios, STEM, proyectos de servicios y proyectos basados en problemas, como principal metodología. (SEP, 2022)

Todo esto está delineado en los diferentes documentos que se nos han hecho llegar vía consejos técnicos a cada una de las escuelas, sin embargo, la implementación queda prácticamente a criterio de cada colectivo escolar, pues las realidades son únicas en cada escuela, y queda debido a estas realidades a los colectivos definir la ruta específica para llegar a los productos planteados.

METODOLOGÍA

Las gestiones realizadas en la directiva de la escuela han permitido que se afronte de una mejor manera y rellenar algunos huecos que a nuestra consideración son importantes tomar en cuenta dado que las guías de trabajo para los consejos técnicos no las incluyen.

Desde el ciclo escolar 2021-2022 además se han tomado decisiones como colectivo, que nos han permitido afrontar este cambio de una manera que sea más fácil, más comprensible y con menos incertidumbre, esta es la relatoría de las acciones afrontadas y se resaltan los puntos importantes a considerar para su implementación en alguna otra escuela.

PROYECTOS COLABORATIVOS

En abril del año 2022 se decide iniciar con el trabajo basado en proyectos colaborativos, ante la necesidad de conocer cómo se trabaja y cuál es la dinámica a utilizar en este modelo pedagógico era necesario iniciar con el conocimiento de este y a su vez la implementación, como necesidad del colectivo, en el CTE se decide iniciar a conocer dicho modelo (SEP, 2022), si bien todo el colectivo cuenta con conocimiento de su existencia era necesario conocer también el cómo implementarlo en el aula, también existía la necesidad de saber cómo

iban a responder nuestros alumnos, dado que por las características generales de nuestro alumnado estaba la incertidumbre de cómo reaccionarían, es por eso que en las sesiones de abril y mayo del ciclo 2021-2022 se inician con dichos trabajos dentro de las sesiones del CTE programadas.

Dichos trabajos consistieron en presentar el modelo, algunas características necesarias para su implementación además incluían que el docente diseñara su propio proyecto colaborativo, se hizo los respectivos bocetos de planeación y aunque no se implementaron si se quedó la recomendación para que buscara implementarlo dentro de sus aulas.

En septiembre de 2022 se implementa por instrucciones de la supervisión un diplomado dentro del cual se trabaja también con un modelo de proyecto colaborativo, preguntas generadoras, sumado a los 4 modelos que presenta las guías del CTE se tiene que a finales de noviembre el colectivo docente ya cuenta con 5 estilos de modelos colaborativos analizados y en los cuales el docente aprendió a elaborar las respectivas planeaciones de dichos proyectos.

Aunado a lo anterior en el mes de diciembre se toma el acuerdo que todos los docentes implementaran al mismo tiempo un proyecto colaborativo, con intención de ser un ensayo y conocer la reacción de los alumnos ante dicha situación, se analiza que los alumnos no están acostumbrados al trabajo de proyectos, por lo que también se ve la necesidad de que los alumnos inicien a aprender cómo se trabaja en la modalidad de proyectos colaborativos, se concluye que dadas las características del trabajo en pandemia hay muchas habilidades que los alumnos aun no tienen o que dejaron olvidadas, por lo que es importante que también los alumnos inicien a conocer el modelo de proyectos, por tal motivo se acuerda que en un periodo de dos semanas antes de la segunda evaluación los alumnos tengan oportunidad de trabajar con proyectos, el acuerdo para estas semanas es que cada docente diseña en lo individual su proyecto para abordarlo en un

tiempo aproximado a las dos semanas, dado que hay algunas materias que por la carga horaria se facilita o se dificulta, no se puso un plazo estricto para cumplirlo, también se acordó que al término del mismo se daría tiempo para analizar como respondieron los alumnos a dicho trabajo.

Otro acuerdo fue que durante el tercer bloque, aproximadamente en el mes de mayo se procurara que se implemente un solo proyecto colaborativo, este proyecto integrador será un tema principal para toda la escuela donde cada asignatura colaborara con un mini proyecto para una meta en común, está en diseño para su implementación.

PADRES DE FAMILIA

Después de trabajar los docentes con los diferentes modelos de proyectos, algunos docentes decidieron ir implementando en sus clases dichas metodologías de tal forma que los alumnos se fueran adentrando a dicha metodología logrando rescatar datos muy importantes para el análisis en los colectivos docentes, en este apartado se trata uno de ellos que son los padres de familia.

Es evidente que no hay hasta el momento nada planeado con el trabajo de los padres de familia en la implementación del nuevo modelo educativo, pero con los trabajos que se han realizado hasta el momento surgen algunas necesidades. Como se comentaba, algunos docentes iniciaron con el trabajo de proyectos, se les explica a los alumnos lo que implica y como se ve afectado las clases tradicionales a los cuales estaban acostumbrados, por lo que implica que conocen un nuevo modelo pedagógico, en el cual rompe con lo que estaban acostumbrados los alumnos, hay que considerar que aún se presentan muchos estragos de la pandemia y que la mayoría de los papas presentan entre sus quejas y comentarios que en ese periodo de trabajo consideran que faltó mucho la presencia del docente para explicar los contenidos y las actividades.

Ante ello, con los docentes que iniciaron con algunos trabajos en proyectos, surge el comentario de que ya no están explicando cómo se realiza en la escuela tradicional, los papas aún esperan que se den las clases como a ellos se les dieron, aún no están conscientes de los cambios que la NEM implica y como se ven involucrados tanto los alumnos como los padres de familia, por eso surgen comentarios de que el maestro no explica en clase nada, no visualiza como ahora las tareas y actividades surgen de que el alumno es el generador de su propio conocimiento y la importancia de que ello también en casa son parte importante del trabajo educativo guiando y facilitando al alumnos los materiales y actividades necesarias para que él vaya construyendo su conocimiento, y lo que sucede es que al no comprender entonces ellos consideran que los maestros que están implementando proyectos ya no trabajan. Es por ello que se acordó que durante las reuniones de padres de familia durante este ciclo escolar se tendrán pequeños espacios en los cuales se van a ir adentrando a los padres de familia a los cambios que implica la NEM y se dará algunas ideas para que se conozca y entienda el nuevo método de trabajo dentro del aula, así como ideas para que puedan apoyar en casa a sus hijos, aunque aún no se formaliza se tiene contemplada que exista una escuela para padres en la que se aborden estos temas y otros de gran importancia para el mejor desempeño escolar de sus hijos.

ALUMNOS

Como se comentaba anteriormente se tendrá una reunión donde se acordaran lo observado con los alumnos con relación al trabajo de proyectos, hasta el día de hoy solo se tienen la evaluación diagnóstica de los alumnos que se realiza cotidianamente al inicio del ciclo escolar, en esta evaluación se analizan los canales de percepción así como las características que presentan hasta el inicio del ciclo escolar, aún no se realiza una evaluación a mitad del ciclo para conocer los avances, que también en la escuela se tiene programada para el término del segundo bloque y poder conocer más características de su desempeño durante el ciclo.

Sin embargo, los datos recabados hasta el momento (propios de la comunidad escolar de la escuela, que no hay que generalizar a todos los escolares, que aunque se comparten muchas similitudes, cada entorno escolar es distinto y pueden presentar características propias) nos manifiestan que los alumnos presentan una apatía generalizada para el trabajo escolar, ya sea en clases regulares o en trabajo en proyectos, se considera que estos sean aspectos derivados de las consecuencias de la pandemia, pues si se considera que los alumnos de segundo año (por considerar solo algunos) vivieron su proceso de pandemia en la primera parte del primer grado de secundaria, todo sexto y la parte final de quinto año en proceso de pandemia, se perdieron muchas habilidades que era casi imposible rescatar en el trabajo en línea, por lo que ahora en este ciclo regular se logra apreciar un retroceso en muchas de las habilidades y conocimientos que deberán de tener al momento, para el trabajo de proyectos se puede destacar que habilidades para el trabajo en equipo como la organización, la colaboración o la generación de ideas entre otras se encuentran con poco avance de desarrollo en cada uno de los alumnos, si bien, no todos van al mismo ritmo, la generalidad es considerarla como de poco avance, esto ocasiona que al momento de trabajar en equipos en forma colaborativa, que el trabajo sea de baja calidad en la apropiación de los conocimientos, o en algunos casos que no se logre ningún aprendizaje significativo, por lo que los maestros que ya iniciaron a trabajar con algunos proyectos revelan estos avances que serán estructurados en una reunión evaluativa más adelante durante este ciclo escolar, de donde surgirán acciones para abordar de una mejor manera el próximo ciclo escolar.

DIRECTIVOS

Es muy importante contar con directivos comprometidos, en general en nuestro caso el equipo directivo no es el mismo desde el inicio de este proyecto, pues se inicia con encargado de dirección,

coordinación, subdirección y un apoyo docente, para posteriormente se incluye el director titular que se integra al equipo antes mencionado, también se cuenta con el apoyo de supervisión para referentes a algunas dudas que han surgido durante el proceso.

En términos generales se puede decir que muchas de las decisiones se han tomado en el equipo directivo, aunque no todas han sido de forma unánime si se han logrado el consenso cuando se exponen las necesidades de las circunstancias conforme se van presentando, lo que sí es un hecho es que existe el compromiso por que la transición sea de la mejor manera tanto para los alumnos como para los docentes, en vistas de que sea superada con cada acción la calidad educativa. Ante ello ha habido propuestas para trabajar y para la toma de decisiones y se deja también que el colectivo decida cuando le corresponde y no busca el equipo directivo influir o direccionar la toma de decisiones, por su parte el equipo de supervisión se manifiesta también en el mismo proceso lo cual es de gran valía.

DOCENTES

La planta docente en general es un colectivo comprometido, aunque hay algunas excepciones la gran mayoría de la planta está inmersa en los trabajos para la implementación de la NEM, todos los trabajos se han realizado dentro de los CTE, a excepción de uno que bajo la recomendación de dirección se determinó trabajar en horario escolar sin alumnos, aprovechando que estaban en exámenes, se les dio salida temprano para aprovechar los últimas clases sin afectar su proceso académico, por lo que no ha habido actividades que afecten al proceso escolar. Hay que destacar que existe el compromiso para que no se tengan dificultades en el proceso de cambio, aunque ha existido incertidumbre en el proceso se ha logrado abatirlo y dar certeza en el proceso, también se toma en consideración cada una de las propuestas que el colectivo realiza, muchas de las cuales son muy certeras dado que muchos de ellos están comprometidos y buscan su autoformación para mejorar y traen ideas que son de utilidad para el colectivo docente.

Hasta el momento se ha hecho una relatoría de las acciones que se han implementado antes de las indicaciones que se otorgan de manera general para los CTE, son iniciativas del equipo directivo y del colectivo docente, en enero de este año, se iniciaron con las actividades del programa que se abordara, por lo que es el turno de la relatoría al respecto.

PROGRAMA ANALITICO

Después de tener la última versión del programa sintético y de trabajar en ella en el CTE en la segunda sesión intensiva del ciclo, se generan comentarios entre el colectivo docente de algunas incongruencias que se observan, sobre todo el no tener un documento final para conocer contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje que se implementaran, de forma definitiva, sin embargo se logra entender que el modelo pedagógico será basado en los documentos que la autoridad emita al final, por lo que las actividades en el CTE intensivo se centran en conocer y ensayar la aplicación de los proyectos en el aula, de los cuales el colectivo ya conoce y trabaja con 5, los cuatro que propone la SEP más uno que se trabaja en un diplomado otorgado por la supervisión escolar y aunque se genera debate con las instrucciones dadas por los capacitadores en ambos casos, el colectivo está consciente de que queda en la libertad del docente elegir en base al contenido y el proceso de desarrollo de aprendizaje cual modelo de proyecto es el más indicado a utilizar, se concluye que es un proceso de adaptación en el cual no todos los actores están capacitados y algunas precisiones no son las correctas, por lo que ha sido un esfuerzo de lograr documentarse para conocer y obtener las precisiones correctas en cada una de las dudas surgidas, tanto por parte del equipo directivo pero aún más del colectivo docente. Esto permitió disminuir la incertidumbre, reconocer la necesidad de estar actualizado, la apertura para entender los nuevos procesos y mantener una actitud crítica a toda la información que fluye sobre la implementación de la NEM, la cual se ha podido discriminar mucha que no es correcta o es imprecisa sobre lo que quieren dar a conocer.

De la misma forma, esta actitud crítica también se mantiene respecto a la información vertida por las autoridades, tanto locales y nacionales, pues se mantienen el mismo precepto de que todavía es un proceso en formación en el cual todos aprendemos, pues se ha tenido oportunidad de confrontar los trabajos de nuestra escuela con los de otras y se ve una diferencia notable en las indicaciones, en los conceptos y en los trabajos.

Bajo esta situación llega el momento de trabajar en el Programa Analítico y se inicia con los trabajos de las autoridades locales y la guía nacional, los cuales indican que se realice una contextualización de los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizajes, (ver Figura 1) por lo que después de analizar y empezar con los trabajos surge la primera gran inquietud, en ningún momento de las indicaciones se determina como utilizar o realizar el análisis de la realidad de la comunidad escolar, tampoco se conoce a precisión bajo ningún documento que consideren como comunidad escolar, lo cual aunque las indicaciones eran iniciar con esto, los docentes se topan con la gran variedad de percepciones individuales de ellos sobre la situación de la comunidad escolar, por lo que era necesario uniformar criterios, y a su vez valorar las percepciones de los docentes, pues hasta este momento no se contaba con alguna validación sobre esto.

Las indicaciones obtenidas hasta este momento es que se considere lo realizado en el PEMC (Programa Escolar de Mejora Continua), pero al iniciar con los trabajos surge la duda entre varios docentes sobre lo impráctico de utilizar dicha información, pues el PEMC tiene su finalidad propia y aunque lo vertido ahí puede ser de utilidad no completa una visión general de la comunidad escolar, pues los trabajos fueron realizados con otra objetivo y muchas de las situaciones quedan fuera de este documento, por lo que se ve la necesidad de realizar otro ejercicio que permita ayudar a la realización de la actividad requerida, entre los docentes se va dando a conocer información que va surgiendo en el momento, como

algunas conferencias sobre el tema (Tobon, S, 2022), que valida la situación por la cual se está pasando y esto motiva que en el equipo directivo toma la determinación de interrumpir los trabajos

para la realización de un análisis de la realidad de la comunidad escolar, lo cual se considera entre el equipo directivo y el colectivo docente como indispensable para el inicio de la construcción del programa analítico.

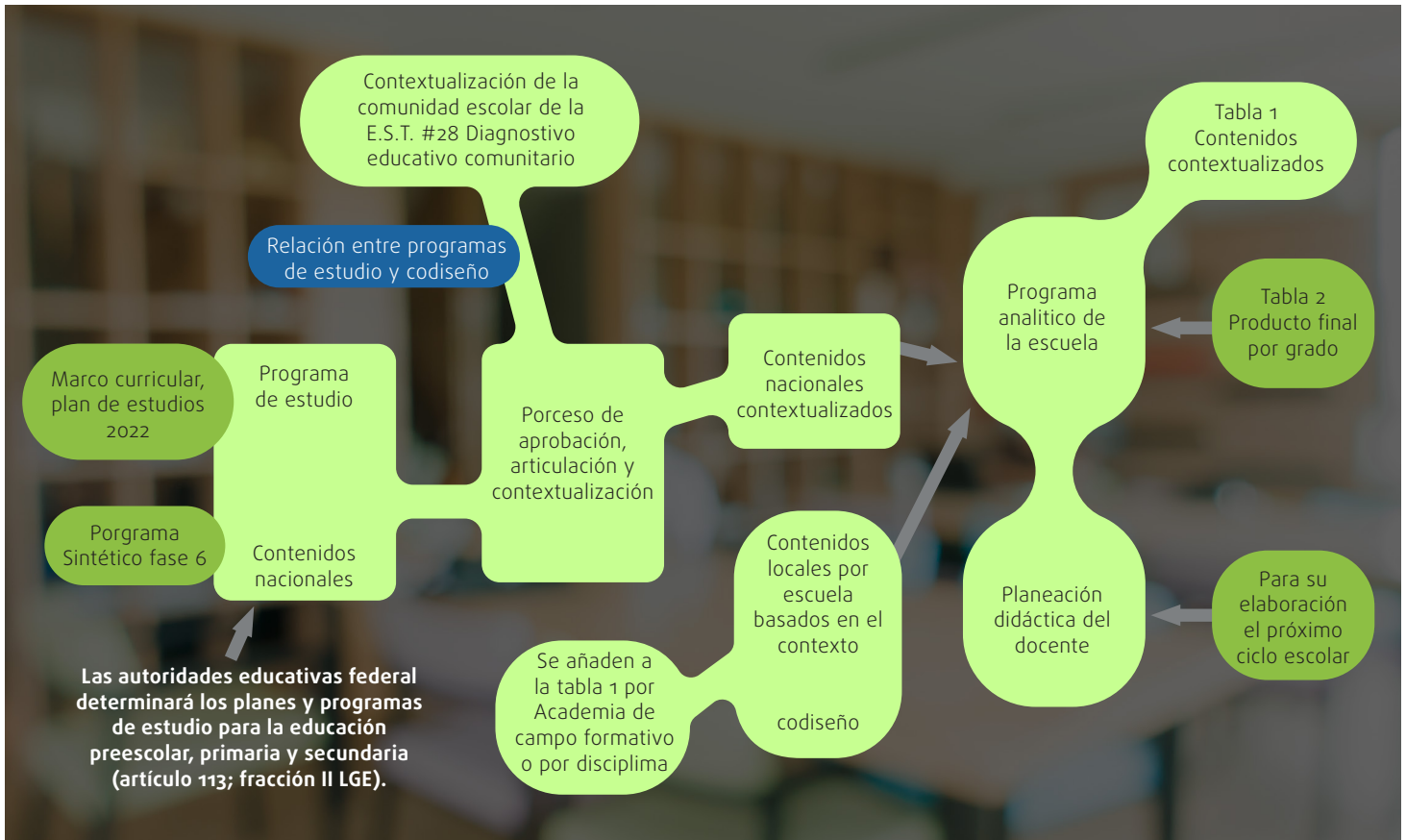


Figura 1.
PROCESO PARA EL DISEÑO DEL PROGRAMA ANALÍTICO.

ANÁLISIS DE LA REALIDAD (DIAGNOSTICO EDUCATIVO COMUNITARIO)

Para la construcción de esta actividad fue necesario el documentarse sobre lo que se debe considerar en un análisis del contexto para poder tener una radiografía más precisa de la situación que se vive, se realiza una investigación documental para tener más datos al respecto, utilizando internet para la obtención de varios modelos de evaluaciones del contexto escolar y en la

nueva información que va surgiendo como conferencias y se llegó a la conclusión qué era preciso repartir el análisis en tres áreas importantes, la primera era conocer cuál es la situación de la escuela, de una forma general procurando abarcar los aspectos más trascendentales los cuales puedan ser considerados en las diversas planeaciones académicas, este autoanálisis abarco las siguientes dimensiones. La segunda es realizar un diagnóstico del contexto donde se abarque las situaciones del entorno y cuáles pueden ser abordadas desde el ámbito escolar y finalmente se determina que

estas dos acciones si las puede realizar el colectivo docente, sin embargo y siguiendo los documentos falta una visión muy importante a considerar que es la de los padres de familia, por lo que la tercera área a considerar era la visión de la comunidad a través de los padres de familia.

Para el primer instrumento que es el autodiagnóstico se consideraron las siguientes dimensiones:

- Dimensión I Equipamiento e infraestructura que abarca entre otros el Mobiliario, material didáctico, Tic's y las Condiciones de Aulas, instalaciones hidrosanitarias y eléctricas, accesibilidad, salubridad, higiene, seguridad.
- Dimensión II Índices de Aprendizaje que comprende la asistencia, Permanencia, Aprendizaje e Inclusión.
- Dimensión III Personal Docente, su formación, planeaciones didácticas, entre otros.
- Dimensión IV Padres de Familia, Participación y Corresponsabilidad.
- Dimensión V Liderazgo Docente que contempla Liderazgo, Control Escolar, Rendición de Cuentas. (Apéndice 1).

Este documento básicamente está construido para en base a una lista de cotejo poder conocer la realidad que vive nuestra escuela en las dimensiones comentadas, de tal forma que sea un reflejo de las situaciones que se tienen, identificando cuales ya se cumplen y cuales es necesario abordar. Al término de la lista se convierten los resultados en una prosa que nos permite visualizar la realidad de nuestra escuela, este resumen en prosa se convierte en el producto final de este instrumento.

El segundo instrumento que abarca el diagnóstico del contexto escolar incluye 6 Dimensiones que son: Comunidad, Ambiente Familiar, Habilidades esenciales para la vida, Formación Integral de los Estudiantes, Escuela y Ambientes de Aprendizaje e interculturalidad

e Interculturalidad. (Apéndice 2). Al término de este documento se tienen una serie de fortalezas y áreas de oportunidad en base al análisis FODA, pues aparte de permitirnos identificar las situaciones y problemáticas, también nos permite detectar las fortalezas y debilidades que pueden ser abordadas desde las planeaciones didácticas.

El tercer instrumento aplicado a los padres de familia consistió en una encuesta de cinco preguntas abiertas, las cuales nos permiten tener una visión de lo que los padres de familia esperan en la formación de sus hijos, dejando también la posibilidad de saber quiénes de ellos están en la disposición de profundizar en el instrumento si así se requiere. (Apéndice 3). Al sistematizar las preguntas se puede obtener la visión de los padres de familia sobre el rumbo de la formación de sus hijos, pues las preguntas van enfocadas a la visión de los padres sobre el perfil de egreso, los contenidos, los posibles problemas a abordar de su comunidad, de tal forma que en este primer instrumento, nos da una visión de lo que la comunidad también espera o necesita de la formación de sus hijos, como primer instrumento es un acercamiento a la integración de la comunidad en el diseño del programa analítico, como lo marca el plan de estudios 2022. (SEP. 2022)

Paralelo a este diagnóstico se considera también los datos relevantes del PEMC como son el diagnóstico escolar de los alumnos y datos de referencia del contexto externo de la escuela, en conjunto todo esto conforma nuestra realidad y así se puede dejar con los resultados de los cuatro instrumentos una visión uniforme de las situaciones y problemáticas que se encuentran en la comunidad escolar.

PROGRAMA ANALITICO POR DISCIPLINAS

Paralelo a esto, se define cual será nuestro producto final, si bien las guías de trabajo del CTE no marcan ninguna estructura, para poder acortar mejor los trabajos se hace necesario que se defina

una meta final de trabajo, para ello se utiliza el plan de estudios 2017 (SEP, 2017) como modelo, se desea tener un plan de estudios completo, como lo indica el plan de estudios 2002 (SEP, 2022) que en su proceso se encuentra incompleto, pero no hay indicaciones de cómo es un programa completo, por lo que se toma el anterior para ejemplificar sobre lo que se desea construir, y se hace una reflexión sobre lo que era el plan 2017 y como han cambiado de nombre algunas cosas, como por ejemplo, el enfoque, propósitos aprendizajes y como cambian por fines, especificidades, procesos de desarrollo de aprendizajes, etc., y se hace referencia al programa de cada una de las asignaturas que se entregaban en el plan de estudios 2017, se concientiza a los docentes que ahora toca la construcción de ese programa, que se está en el proceso y que ese es nuestro objetivo de diseñar un programa por cada disciplina, por lo tanto se comunica cual es la estructura final de cada uno de estos programas que deberán contener: Portada, Introducción, Lectura de la realidad, Líneas principales de acción, Perfil de egreso, Ejes articuladores, Fines por campo formativo, Problemática específica por campo formativo, Contenidos y procesos de Aprendizaje, Orientaciones didácticas, Orientaciones para la evaluación formativa; algunos de ellos son generales para todas las disciplinas, por lo que la redacción corresponde al equipo directivo, pero otra información corresponde a cada campo formativo o a cada disciplina por lo que cada academia determina la línea a seguir así como cada disciplina toma decisiones de la construcción de cada programa.

Después de definir qué es lo que se quiere en el producto final entonces si es posible seguir con la Imagen 1 el siguiente paso a realizar es la tabla de los contenidos contextualizados, donde inicia la construcción como lo requiere la guía (SEP, 2022) cabe hacer mención que esta si es una tarea individual de cada docente y campo formativo, en términos reales, las guisa de trabajo van en este punto, por lo que avanzar a analizar mas no sería muy preciso, sin embargo hay algunas indicaciones que se pueden rescatar.

ORIENTACIONES DIDACTICAS Y DE EVALUACION

Si se sigue como modelo el programa de asignatura es muy importante incluir un apartado en el cual se incluyan las orientaciones tanto didácticas como de evaluación, en el proceso de contextualización, se proporciona a los docentes una tabla en la cual van construyendo dichas orientaciones, sin embargo aún no se produzca sobre esto dado que las siguientes sesiones de CTE tendrán un apartado sobre esto, por lo que aún no se construye el documento final de este apartado, lo que sí es un hecho es que estas van a ir incluidas en nuestro programa analítico por asignatura, por lo que se recomienda a los docentes que vayan visualizando dicho trabajo, en la séptima y octava sesión del CTE se tiene contemplado trabajar en estos apartados, por lo que aún se está en espera de como sugieren se vayan a construir.





RESULTADOS

Con base a lo anterior, se puede afirmar lo siguiente:

Si bien las guías de trabajo que se nos han hecho llegar por medio de la Secretaría de Educación, dan una pauta para los trabajos en el proceso de transición para la implementación de la NEM, en nuestra opinión, no hay muchas precisiones al respecto, para poder llegar a una buena meta sobre este proceso, lo que ha generado una gran incertidumbre y en ocasiones los trabajos que se realizan están fuera de foco.

En términos generales sí dan un rumbo por el cual se debe de seguir pero no hay precisiones sobre cómo llegar a la meta deseada. Si se parte de la

premisa que también han dado a conocer que cada centro define su rumbo, si es necesario acotar cuales deben de ser los pasos por seguir para llegar a ello, con indicaciones generales para que cada escuela defina lo más conveniente a su entorno, pero el omitir pasos importantes para la construcción del programa analítico si es una cuestión crítica, de la misma manera tampoco hay indicaciones sobre el producto final a lograr.

Sí no se define una meta específica para saber a dónde llegar los esfuerzos no estarán canalizados y en ocasiones estarán fuera de rumbo, ahora bien si la intención no es dejar una línea de acción, sí es necesario tener una meta definida sin que sea línea de influencia hacia donde llegar, por ejemplo, si se define la estructura que debe contener el programa analítico, este no será un motivo para uniformar los contenidos,

pues cada uno de ellos estarán determinados por los contextos individuales de cada centro escolar, además tampoco es ningún problema en este mismo sentido el dar las indicaciones para que cada centro escolar realice un diagnóstico más orientado a lo necesario para poder contextualizar sus contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje, dejar pasos de la construcción fuera de las guías ocasiona más incertidumbre en los colectivos docentes y esfuerzos que no van encaminados a la meta, por lo que es muy importante cuidar en los siguientes pasos del proceso, ya sea por las autoridades o por los colectivos docentes, para poder llegar a lograr las metas deseadas, así mismo también deben de ser acotadas de ser posible de una manera más precisa que es lo que se quiere lograr como producto final. Si bien la autonomía escolar la tienen los colectivos docentes es deber de la autoridad el que se definan los procesos y metas de lo que se quiere lograr.

Se entiende que está en un proceso de construcción, pero es muy importante tener en cuenta que el proceso de construcción no deja de lado las necesidades de los colectivos docentes de estar bien informados y capacitados para que el proceso se lleve de una mejor manera.

Aún se está en espera de que se den más información sobre la implementación de la NEM incluso, existe el riesgo de que algunos de los documentos sufran cambios importantes en el proceso, pues aún se trabaja en documentos provisionales mientras son aprobados, por lo que se corre el riesgo de cambios, cuestión que también es criticable que se busque ya el definir los programas de trabajo para iniciar en el mes de agosto cuando aún no se sabe si los documentos serán definitivos, por lo que es necesario la definición de los mismos en la brevedad posible, si bien al momento de emitir este documento aún no se definen, se sabe que se está en un proceso en construcción por lo que es probable que se publiquen las versiones definitivas en el inter de la publicación de este artículo, pero si es importante hacer la acotación de que es necesario

que para iniciar los trabajos como se están realizando en las guías de los CTE, si es importante contar con las versiones definitivas de los documentos.

Por otro lado también es una cuestión importante la capacitación de los docentes en la nueva metodología de trabajo, pues se está a muy poco tiempo del inicio del nuevo ciclo y los procesos de capacitación van muy atrasados para su implementación, cosa que no es nueva pues es un problema añejo en nuestro sistema educativo que la capacitación pocas veces llega en tiempo y forma para su implementación, por lo que cambios tan trascendentales implica que debería de implementarse medidas igual de importantes para la capacitación de la planta docente, si bien la premisa de que los expertos son los docentes, también es sabido que hay muchas lagunas de capacitación y actualización para la gran mayoría por lo que también debió de pensarse en este sentido y haber elaborado una estrategia más robusta para la formación o capacitación docente. Sin entrar a muchos detalles, es importante que ante tal magnitud de cambios, la información, actualización y capacitación docente correspondiera a tales necesidades, por lo que en ese sentido los colectivos docentes han tenido que buscar por fuera de las instrucciones giradas, la información necesaria o la capacitación requerida para que se pueda llegar a buen término las metas planteadas por las autoridades, esto precisa que en la búsqueda de dicha información no siempre se tiene la certeza de que lo encontrado sea la necesario, o muchas de las veces sea la incorrecto, además de que también existen otras cosas generadas como la incertidumbre o el desánimo para el trabajo realizado.

Por nuestra parte como colectivo docente puede aportar nuestra experiencia al respecto, si bien este colectivo está en un proceso de construcción también, se han observado cuestiones importantes para compartir, la finalidad de este trabajo va en ese sentido, pues nuestra experiencia nos permite compartir lo vivido, si bien al momento de la publicación muchos ya van a tener sus productos, la construcción de estos

será continua, por lo que la experiencia servirá para la construcción de la versión final.

En base a esto hay que observar que hasta el momento la capacitación ha dejado muchos espacios que deben ser cubiertos por los colectivos docentes por lo que son ellos que en base a sus necesidades y circunstancias deberán trazar una ruta para poder atender dichas necesidades, no olvidando dos aspectos, por un lado la construcción de los instrumentos, por lo que deberán adquirir las habilidades para el uso de manejo de instrumentos de diagnóstico, para poder obtener una realidad precisa de su entorno escolar, así mismo las habilidades para poder llevar esta realidad a una contextualización de los contenidos y procesos de desarrollos de aprendizaje de los cuales se aplicarán a nuestra comunidad escolar, herramientas que deberán de obtener o reforzar en los colectivos docentes en su ruta de formación. También dentro de estos procesos, deberán de apropiarse de las habilidades docentes necesarias en sus procesos de actualización para obtener las herramientas pedagógicas para la implementación del modelo de proyectos colaborativos, otra ruta de actualización o formación muy importante, pues será un proceso metodológico importante para implementar a partir del próximo ciclo escolar.

CONCLUSIONES

Es importante saber que se desarrolla un proceso de transición en el sistema educativo nacional por la implementación de la NEM, para ello se han girado indicaciones que deben ser seguidas para dicha implementación, sin embargo no se han dado las indicaciones precisas necesarias para llegar a buen término las metas planteadas. Independientemente de que esto sea de manera intencional para conservar la autonomía de los colectivos docentes o si se convirtió esto en una omisión, los colectivos escolares deberán de buscar la manera de cubrir estas situaciones.

Lamentablemente una gran parte de los colectivos no tienen las herramientas necesarias para sacar adelante dichos trabajos y las autoridades no han dado tampoco las herramientas en los procesos de transición para la implementación de la NEM.

Por lo que nuestro colectivo docente pone en la mesa nuestra experiencia al respecto para que sea ayuda a otros colectivos para salir adelante de una mejor manera ante el reto planteado.

Cabe hacer mención que las autoridades escolares deberán ser más puntuales y precisas en las indicaciones para la implementación de la NEM, pues dejar vacíos importantes genera en los docentes una gran incertidumbre durante el proceso.

La recomendación principal para los demás colectivos es que subsanen dichos espacios con la implementación de herramientas y procesos que no se encuentran marcados en las guías de trabajo de los CTE y que estos sean acordes a las realidades y necesidades que cada escuela necesita.

Se conoce que está en desarrollo un proceso de construcción de los documentos normativos de la NEM, y que los que ahora se utilizan son versiones preliminares, que en próximos días están por emitirse las versiones definitivas, sin embargo no es atemporal el compartir los procesos por los cuales se ha transitado para que los demás colectivos docentes tomen nuestra experiencia y a su vez pueda ser de utilidad para el término de la implementación de la NEM, pues apenas se inicia con la implementación y al menos este proceso será dentro de los próximos ciclos escolares conforme se ponga en marcha en los próximos ciclos escolares.

Nuestra conclusión es que los colectivos escolares deberán ampliar sus procesos de actualización y formación para poder hacer frente a las necesidades de la implementación del nuevo plan de estudios que marca la NEM.

BIBLIOGRAFÍA

Pearson.(31 de octubre 2022). Nueva Escuela Mexicana: Lo que necesitas saber de este modelo:<https://blog.pearsonlatam.com/en-el-aula/nueva-escuela-mexicana-lo-que-debe-saber>

GrupoGeard.(junio 2021). Que es la nueva escuela mexicana: Disponible en: <https://grupogeard.com/mx/ayuda/escuela-mexicana/>
Secretaría de Educación Pública SEP. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6. [Material en proceso de elaboración]. Disponible en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/02/Avance-Programa-Sintetico-Fase-6.pdf>

SEP. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf

SEP. (octubre 2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Disponible en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf>

(SEP). (diciembre 2022). Taller de formación continúa para docentes. Disponible en: [Taller-Intensivo-de-Formacion-Continua-para-Docentes.pdf](https://www.sep.gob.mx/Taller-Intensivo-de-Formacion-Continua-para-Docentes.pdf) (sep.gob.mx)

Subsecretaría de Educación Básica, Estado de México. Nueva Escuela Mexicana: <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/nueva-escuela-mexicana>

Tobon, Sergio. (marzo 2022) conferencia: Elaboración del programa analítico paso a paso, disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=f-WRvByoB6Y>



COMPARATIVA ESTRUCTURAL DEL SISTEMA MODULAR Y LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: BENEFICIOS Y DESVENTAJAS

Abascal, Hernández Claudia Margarita

FMVZ-UJED

ORCID: 0009-0000-3571-5354

fmvz2@hotmail.com

Ortega Núñez Andrea Carolina

FMVZ-UJED

ORCID: 0000-0002-3514-7657

carolina.ortega@ujed.mx

Quiñones Ponce Oviedo Manuel

FMVZ-UJED

ORCID: 0009-0005-1903-7035

oviedomanuel@yahoo.com.mx

Mata Páez Celeste

FMVZ-UJED

ORCID: 0009-0005-1742-4728

celestemata02@gmail.com

RESUMEN

La educación es fundamental para el desarrollo de un país y una civilización por lo que los líderes en la materia se dedican a perfeccionar las disciplinas y currículos necesarios para cumplir el objetivo de tener un recurso humano preparado. En el caso de México y otros países, se ha tratado de implementar un currículo diferente que cumpla con el objetivo principal de la educación. Hace casi cuarenta años, un grupo de académicos en México impulsó un proyecto modernizador para las instituciones de educación superior del país. Este proyecto buscó un modelo universitario alternativo que considerara las características y problemáticas de la sociedad mexicana, planificando las formas estructurales más adecuadas para lograr un desarrollo autónomo en ciencia, tecnología y ejercicio profesional.

Palabras claves: Currículo, Metodología, Capacitación, Contexto. Interdisciplinariedad.

INTRODUCCIÓN

El sistema modular es una propuesta curricular que plantea incorporar dos elementos nuevos al proceso de enseñanza aprendizaje: la interdisciplinariedad, realizando conexiones disciplinarias; y la aplicación del conocimiento a un problema social relevante. Dado que la educación es considerada un pilar y base en el progreso de la sociedad, es imprescindible para avanzar en la eliminación de los problemas más apremiantes en la sociedad (UNESCO,1990 p.2), para así tener las herramientas para proponer una ruta un mecanismo de acción monitoreo y resultados.

Al analizar todos estos cambios vertiginosos en la sociedad donde ahora la globalización está influyendo en nuestra sociedad, economía, cultura, política, ciencia, tecnología y educación globalizada. Si aunamos a esto la problemática emocional que ha conllevado el encierro durante dos años y que aún hace estragos en los educandos, se hace la propuesta de un cambio en el paradigma educacional para desarrollar seres más felices, críticos, reflexivos y capaces de resolver

problemas sin vivir en un estrés constante.

De acuerdo con la SEP (2023), hasta antes de la reforma educativa del 2019 la educación se entendía como tres ciclos educativos inconexos: se partía de la educación preescolar, primaria y secundaria, que representa a la educación básica el cual se cumple en un periodo de doce años; el de Media Superior, en tres años; y de Educación Superior hasta cinco años. En total, el ciclo representaba un periodo de veinte años. No obstante, todo el trayecto manifestaba una desvinculación entre los distintos niveles educativos. Se ha revelado en la cohorte del 2001-2018, el abandono en cada transición de nivel: de cada 100 niños que entran a primaria, 8 no terminan; y solo 88 se registran en secundaria; 70 ingresan a media superior y terminan solamente 45; y acceden a la educación superior solo 34, y termina su licenciatura solo 24 (SEP,2023).

Es por esto por lo que se debe de concebir que la enseñanza en cursos se organice por medio de módulos o plataformas (unidades de enseñanza-aprendizaje (UEAS)) autosuficientes que integren simultáneamente

docencia, investigación y servicio; este último, se entiende como un servicio a la comunidad. El objeto de transformación es el elemento clave a partir del cual se construyen los módulos con contenidos de tipo interdisciplinario, los cuales se van desarrollando durante el trimestre, mientras se realiza paralelamente un trabajo de investigación por parte de los estudiantes coordinado por el docente. De esta manera se vincula la teoría y la práctica (Arbesú. 2006, p.14).

MARCO TEÓRICO

EL SISTEMA MODULAR.

Este sistema vincula la enseñanza con los problemas sociales por medio de un proceso de enseñanza aprendizaje, cuya premisa es la transformación de la realidad y en el cual se abordan simultáneamente la producción, transmisión y aplicación de conocimientos. Esto es a través de estrategias pedagógicas que permiten pasar de un paradigma educativo estructurado a partir de materias, a uno que parte de objetos de transformación.

El objeto de transformación es el elemento clave a partir del cual se construyen los módulos con contenidos de tipo interdisciplinario, los cuales se van desarrollando durante el trimestre, mientras se realiza paralelamente un trabajo de investigación (Akbhsl, 2006; p.7)

El objeto de transformación es un fenómeno de la realidad social o natural que puede ser investigado y que se toma como objeto de estudio para la formación y el aprendizaje de una determinada práctica profesional. Se le define como "un enunciado sintético de la realidad que, por sus características de vigencia, relevancia y pertinencia, ha sido incorporado al proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de un perfil profesional previamente establecido" (Velasco, Rodríguez & Guevara, 1982, p.3).

Esta nueva forma de concebir la enseñanza requiere que los cursos se organicen por medio de módulos (unidades de enseñanza-aprendizaje (UEAS) autosuficientes que integran simultáneamente docencia, investigación y servicio, este último se entiende como

un servicio a la comunidad. El objeto de transformación es el elemento clave a partir del cual se construyen los módulos con contenidos de tipo interdisciplinario, los cuales se van desarrollando durante el trimestre, mientras se realiza paralelamente un trabajo de investigación por parte de los estudiantes coordinado por el docente. De esta manera se vincula la teoría y la práctica (Arbesú. 2006, p.14).

Con el propósito de aplicar los contenidos interdisciplinarios del módulo a un fenómeno de la realidad, se plantea un problema eje, el cual da concreción y límites espacio-temporal al objeto de transformación. Es muy importante la determinación y formulación del problema eje porque de esto depende la dirección que llevarán los contenidos curriculares y el propio proceso de investigación trimestral (Berruecos,2000, p.5)

En suma, el proyecto educativo de Xochimilco se fundamenta en una organización interdisciplinaria de la enseñanza y de la investigación, lo que supone vincular la docencia, la investigación y servicio como partes de un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje; su diseño curricular se estructura mediante un objeto de transformación que permite incluir contenidos de carácter interdisciplinario y utilizar, a partir del planteamiento del problema eje, a la investigación como método y estrategia pedagógica (Diaz,1989,p.3)

Los principios pedagógicos planteados en el Documento Xochimilco (1994) encuentran su fundamento en la teoría cognoscitivista de Piaget, se parte de sus planteamientos generales en tomo a la importancia de la actividad del sujeto cognoscente con relación al objeto de conocimiento, señalando cómo se transforman las estructuras intelectuales del sujeto, en la medida que interactúa con el objeto (Berruecos, p.14).

El problema eje y su solución permiten además la vinculación de la teoría y la práctica, entre la investigación y el servicio a la comunidad. Como vimos, la investigación es entendida como estrategia pedagógica para que el estudiante aprenda y desarrolle habilidades para extraer conocimientos a partir de la búsqueda documental y la observación crítica y participativa de la realidad.

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA.

En México hay rezago histórico en la mejora del conocimiento, capacidades, habilidades de los educandos; en áreas fundamentales como comunicación, las matemáticas y las ciencias. A las y los jóvenes egresados les cuesta mucho incorporarse al mercado de trabajo -algunos por la baja calidad de su educación-. Es por esto que se dedicaron muchos recursos con la idea de formar a la población hacia el mercado laboral; pero nunca se observó la relación de educación y desarrollo social incluyente orientado al bienestar y con mejor distribución de la riqueza, ni se puso énfasis en los alcances que tienen las y los estudiantes cuando desarrollan sus capacidades en condiciones de bienestar.

La Secretaría de Educación Pública desarrolla el modelo de la Nueva Escuela Mexicana como una estrategia en un plan de 23 años que da base sustantiva para reforzar la educación en todos los grupos de edad, para los que la educación es obligatoria (Arteaga, 2014).

Así la Nueva Escuela Mexicana es la institución del estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo trayecto de los 0 a los 23 años de las y los mexicanos, esta institución tiene como centro la formación integral y multidisciplinaria de jóvenes y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, adaptándolo a todas las regiones de la república. La Educación, así concebida, debe ser para toda la vida porque una vez concluido el ciclo escolar hasta la incorporación de la vida útil desde la nueva escuela mexicana se ofrecerá para todas las edades conclusión de estudios, actualización, profesionalización, aprendizaje de los avances en el conocimiento y la certificación de competencias para las nuevas formas de producción y servicios.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) fomenta el amor a la patria aprecio por su cultura el conocimiento de su historia el compromiso con los valores plasmados en la constitución política. La cultura se considera como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales

y materiales intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. En ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ésta la que hace del educando un ser específicamente humano, racional, crítico, ético y comprometidos. A través de ésta discernimos los valores y efectuamos opciones. Y el individuo se expresa, toma conciencia de sí mismo y se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevos significados y crea obras que lo trascienden (UNESCO 1982).

Responsabilidad ciudadana que implica la aceptación de derechos personales y comunes, bajo esta idea las y los estudiantes formados en la NEM representan los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, empatía, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad equidad, gratitud entre otros.

Son formado para responsabilizarse y velar por el cumplimiento de los derechos humanos; desarrollar conciencia social y económica, lo que significa estar a favor del bienestar social (Tomasevki, 2004).

Quienes son formados en la NEM emplean el pensamiento crítico gestado a partir de análisis reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación, fundada para la mejora de los ámbitos social, cultural y político. Así mismo, poseen capacidades que favorecen el aprendizaje permanente de métodos colaborativos e innovadores, avances tecnológicos e investigación científica y usan la libertad creativa para innovar y transformar la realidad en beneficio de una mejor distribución de la riqueza. En ese sentido, las y los estudiantes formados en la Nueva Escuela Mexicana tiene el conocimiento y las capacidades para promover la transformación de la sociedad y asumen una nación soberana. Tienen en el centro, al conjunto de su población en el contexto de la diversidad que la integra como nación y llevan a cabo acciones de transformación: en su organización, en la producción y en sus condiciones de bienestar (Arteaga 2014)

Esta NEM vista como un paradigma humanista, postula a la persona como eje central del modelo educativo. Desde esta perspectiva, las y los estudiantes son vistos de manera integral -como una totalidad-, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo en un contexto interpersonal (Aispuru, 2018).

METODOLOGÍA

Esta investigación es de corte cualitativo-interpretativo, su dimensión será interpretativa fenomenológica dentro de una ontología “constructiva”; de naturaleza dinámica con la finalidad de comprender e interpretar la percepción que se tiene sobre el sistema modular y la NEM. Se realizó una entrevista a 50 maestros de diferentes grados (10 maestros Primaria Benjamín Gurrola ubicada en Jardines de Durango, calle zapatilla; 10 maestros de la secundaria técnica 58, ubicada en la Colonia Hidalgo de la Cd. de Durango; 10 maestros de la preparatoria CBTA 3, ubicado en Boulevard Las Flores, Colonia Valle Verde; 10 maestros de la FMVZ-UJED; y 10 maestros al azar.

Se utilizará como instrumento para recolectar la información, la entrevista semiestructurada para conocer la perspectiva de los participantes. El análisis de los datos obtenidos se dará de manera inductiva, por triangulación este tipo de investigación arroja explicaciones interpretativas por “feed back”, o retroalimentación entre el investigador y los participantes la axiología.

Entrevista

1. Los alumnos bajo el sistema de enseñanza modular son capaces de resolver problemas que se presentan en el sitio de trabajo (sitio de investigación), de manera multidisciplinar, el enfoque de abordaje del problema es desde inicio multicausal; es decir, trata de reconocer y explicar desde las diversas áreas del conocimiento dicho problema, en continua discusión grupal, asesoría del coordinador y revisión bibliográfica que le permita generar su propio conocimiento.
2. Los problemas que se suscitan en la sociedad se resuelven utilizando las diversas disciplinas que comprende el módulo porque se coordina por un equipo de auxiliares dominadores de cada una de ellas.
3. Los alumnos abordan los diversos temas sin salir del contexto del problema eje, gracias a la labor facilitadora y de conducción del coordinador del módulo, quien se apoyará con especialistas en cada tema para asegurar que los alumnos comprendan cómo cada área del conocimiento participa de manera integral en la resolución de dicho problema.
4. El conocimiento adquirido se evalúa en cada fase del proceso de investigación de acuerdo con el método científico; es decir, habrá insumos evaluables de manera individual y de manera grupal durante la fase indagatoria (desde la observación hasta la construcción de una hipótesis); durante la fase comprobatoria (diseño de prueba); y en la fase de resultados (informe escrito). Asistencia, participación, examen, elaboración de informe escrito y defensa de su informe, así como la elaboración de un marco teórico con fichas de trabajo que le permiten tener consigo el estado del arte con el cual se explica una parte precisa del tema abordado.
5. Los alumnos demostrarán el conocimiento adquirido cuando aprueben el examen, cuando tengan un marco teórico que resuelva su problema y presenten su proyecto en exposición. Los alumnos deben tener participación individual, asistencia en el aula y el sitio de trabajo, fichas de trabajos de los diferentes temas, el proyecto y su exposición.
6. Los temas del módulo son inherentes no solo a la práctica profesional, sino a la multicausalidad social. Están enfocados a resolver un problema cotidiano de la actividad actual, tomando en cuenta los aspectos políticos, sociales y económicos del problema, por lo que la revisión permanente del marco de referencia o contexto en la cual se sitúa la actividad profesional es un proceso de mejora continua, con ello se destacan actividades profesionales (conocimientos) emergentes, dominantes y decadentes.

APORTACIONES

De los 50 maestros entrevistados se obtuvieron los siguientes datos al contestar la entrevista.

Pregunta 1

No los llevo a ningún sitio de trabajo, no son capaces de resolver problemas requieren apoyo o ayuda del maestro **(40) (80%)**.

Pregunta 2

No hay tantos profesores como para tener auxiliares, el presupuesto no lo permite, no todos son maestros normalistas **(50) (100%)**.

Pregunta 3

No hay presupuesto para tener especialistas, las materias no tienen relación unas con otras, son imposibles **(38) (76%)**.

Pregunta 4

Examen y trabajos **(42) (84%)**.

Pregunta 5

Examen **(32) (64%)**.

Examen trabajos asistencia **(18) (36%)**.

Pregunta 6

No **(40) (80%)**

Algunas veces **(10) (20%)**

DISCUSIÓN

La NEM y el sistema modular plantean una ruptura con el paradigma clásico de la enseñanza por materias o disciplinas. En éstas, los estudiantes aprenden por medio de materias aisladas; solo es conocimiento acumulativo, mas no significativo.

El tener en cuenta el entorno en cada una de las diferentes escuelas es de vital importancia para que el modelo educativo de la NEM se pueda implementar. Otro de los puntos a tratar es la capacitación continua y el trabajo colectivo de todos los docentes, y en esta parte se requiere encontrar la pauta para la evaluación,

porque en las entrevistas el 84% de los maestros no evalúan más allá del examen. Para la pregunta uno, los profesores refieren una incapacidad por parte de los alumnos para ir más allá de lo que dicta un temario. En las preguntas dos y tres, los profesores argumentan la falta de presupuesto para la contratación de expertos o de maestros de tiempo completo y no sienten la motivación de ir por más. En la pregunta seis, el 80% de los docentes hablan sobre la currícula ya dada, y sienten estrés al no poder terminar con ella, y el 20% aborda temas fuera del temario –currículum oculto–.

Es importante la capacitación para que el docente pueda integrar un eje transversal –la interdisciplinariedad–; y un eje longitudinal –la metodología de la investigación–, al grado que cada nivel pueda manejar una nueva terminología como el objeto de estudio y el sujeto de estudio.

Los maestros también necesitan tiempo para aprender y estar bajo la vertiente de que los alumnos no aprenderán significativamente, sino acumulativamente. Si no hay capacitación, no todos aceptan ser receptivos y positivos a tener que capacitarse. Así mismo, la profesionalización del trabajo docente y la relación con los resultados educativos distan mucho de la realidad.

CONCLUSIONES

Los planes de estudios representan las respuestas de una institución educativa a los problemas relacionados con las necesidades sociales, del mercado ocupacional y del desarrollo de la disciplina y de la profesión (Abascal, 2015).

En el transcurso de la existencia de la educación se han empleado diversos planes de estudio, siendo el más usado el sistema tradicional y el Sistema Modular (SM). El SM plantea un modelo de enseñanza aprendizaje que pretende rebasar la educación fragmentada y vertical, donde el profesor enseña y el alumno aprende, en un contexto alejado de los problemas sociales y de la realidad nacional. En este modelo se propuso una enseñanza crítica e interdisciplinaria, donde lo esencial es que el estudiante sea un actor fundamental, capaz de intervenir en el proceso de transformación de la realidad social del entorno (Abascal, 2015).

El sistema Modular se fundamenta en 3 vertientes:

- JURIDICO POLITICA: Ley General de educación, Ley de profesiones en el Estado, Programa Nacional de educación 2016.
- FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICO-SOCIAL: el sistema Modular se apoya en la concepción materialista dialéctica de la realidad, la cual considera como un todo único; esto es, los fenómenos -cualesquiera que sean- no existen aisladamente, sino conectados, enlazados y en interacción. Esto hace a la realidad compleja, multidimensional y, ante todo, cambiante. Lo anterior fundamenta que en nuestro sistema, la metodología sea global y crítica.
- FUNDAMENTACION PEDAGOGICA: Dentro de las bases para la operación modular, se plantean algunos aspectos y conceptos que no pueden pasarse por alto. En el sistema modular consideramos que el aprendizaje es el resultado del trabajo académico, el que realiza o ejecuta la discusión, consulta documental, la observación, la medición y la generación del dato en torno a un problema formulado o planteado en cada unidad de enseñanza-aprendizaje. Así se identifican teorías y conceptos, se realiza la búsqueda bibliográfica, se estructura, se analiza, decodifica y discute la información documental y los datos a fin de construir conceptos e identificar teorías en torno a un objeto particular. (Abascal, 2015)

Un módulo es una unidad de enseñanza aprendizaje en la que de manera sincrónica se accede a las diversas disciplinas del saber que forman a un educando. Los módulos tienen la característica de propiciar el abordaje de los objetos abstraídos de la realidad y al entorno social, emocional y político-religioso. A los educandos se les plantea un problema eje general, el cual deben concretar en un sitio de trabajo y resolverlo utilizando una investigación formativa, adquiriendo en el proceso conocimientos, habilidades, y destrezas suficientes para el ejercicio profesional (Abascal, 2015)

La metodología de este plan de estudios es investigación formativa donde se reproducen los pasos seguidos en la investigación científica para lograr el aprendizaje de una práctica profesional. Se denomina formativa, porque reconstruye el curso de la investigación para formar al alumno

De esta manera lo ya conocido se aprende y comprende de modo adecuado, rehaciendo el alumno lo que otros hicieron antes hasta entenderlo bien y poderlo manejar con habilidad. El objetivo es que se apropie de una metodología que le permita resolver problemas propios de la educación y la sociedad, no como investigador (Abascal, 2015).

BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, H.C.M (2015) Plan de Estudios de la Carrera Médico Veterinario Zootecnista editorial UJED.
- ANUIES (2006) Consolidación y Avance de la Educación Superior en México.
- Aispuro, C, M, G (2018) La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. Acta universitaria (en línea 2018, 18 (septiembre)
- Akbhsl G.M.I. (2006) Teoría Y Practica del Sistema Modular en la UAM-X; Universidad Católica de Valparaíso Chile, ISNN0716-04889 N° 47
- Alonso, L.E. (1998) La mirada cualitativa en sociología. Madrid: Fundamentos
- Álvarez, A (2004) La invención del método etnográfico.
- Álvarez-Gayou J.L.J, (2003) Camacho y López S.M, Maldonado M.G., C Trejo G.C.
- Berruecos, V.L. Arbesu, G. M.I; Delgadillo G. H.J.; Jarillo S.E. y Pérez C.F. (2000) La evaluación del sistema modular: El tronco Interdivisional. México: UAM-X
- Berruecos, V.L. Arbesu, G. M.I; Delgadillo G. H.J.; Jarillo S.E. y Domínguez E.P., (2007)
- Olguín L.A, Pérez J.M (2014), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Escuela Superior de Tlahuelilpan
- Arbesu G.M. (2006) Publicado en Arbesú, Isabel y Luis Berruecos. El Sistema Modular en la Universidad Autónoma Metropolitana. México: UAM-X, 1996.
- Arteaga, R.L., (2014) La Filosofía y el Reto de la Educación Latinoamericana, IXTLI revista latinoamericana de la filosofía de la educación volumen 1 numero 2, Pp. 175-186
- Hernández, O.M.C. (2015) La educación en la Actualidad. Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad volumen 1, numero 3, 3 DE JULIO DE 2015, ISSSN 2387-0907
- SEP (2023); La Nueva Escuela Mexicana. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de: <http://www.cosdac.sems.gob.mx/sistemacarreaems/wp-content/uploads/2020/02/NEM-PRINCIPIOS-Y-ORIENTACIONES.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2020); La Nueva Escuela Mexicana Principios y Orientaciones Pedagógicas, Pp. 24 SEP.
- Tomasevki, K (2004) Indicadores del derecho de la educación, revista instituto interamericano de derechos humanos, 40,341-388. UNESCO 1982. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/2831/283121714002.pdf.

SIMPOSIO 2

**La educación
inclusiva y equitativa
como basamento de la
formación de valores
y el fomento de
la cultura de paz**

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DESDE UN ENFOQUE NEUROPEDAGÓGICO EN ALUMNOS QUE ENFRENTAN BARRERAS DE APRENDIZAJE

Mtro. Ehrenzweig Hernández Federico

ORCID: 0009-0001-0382-4393

federico.ehrenzweig@docentecoahuila.gob.mx

Coahuila, México

Frida Elisabet Tabares Guerra

ORCID: 0009-0006-2243-1006

fridaelisabet.tabares.g0112@alumnocoahuila.gob.mx

Coahuila, México

Karla Guadalupe Hernández Montoya

ORCID: 0009-0005-2982-7014

karlaguadalupe.hernandez.m0212@alumnocoahuila.gob.mx

Coahuila, México

María Elena Vázquez Flores

ORCID: 0009-0004-5779-2179

karlaguadalupe.hernandez.m0212@alumnocoahuila.gob.mx

Coahuila, México

RESUMEN

El presente proyecto de investigación, es el primer acercamiento al trabajo de último año de la Licenciatura en Inclusión Educativa, pretende un primer acercamiento al estudio de las habilidades socioemocionales y su relación con las habilidades adaptativas para el trabajo que se realizará en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 30, que, ante los cambios que recientemente se han estado presentando en el Sistema Educativo Mexicano, se replantean los referentes al enfoque inclusivo, en los que el Diseño Universal para los Aprendizajes ha venido a reforzar el mencionado enfoque gracias al apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como de las redes neuronales.

La intersección entre el uso de las TIC's y la Neurobiología que se establecen el Diseño Universal para el Aprendizaje, han estado transformando la interacción entre los aspectos emocionales y los cognitivos, por lo que la teoría de las redes neuronales, han representado un apoyo sustancial en el desarrollo educativo para favorecer la inclusión, particularmente en la educación básica, pero que sin duda, dicha interacción también se ha venido presentando paulatinamente en los niveles medio superior y superior, por lo que este trabajo, puede ser de utilidad para favorecer la inclusión en el futuro escenario educativo.

Palabras claves: Socioemocional, Neuroeducación, DUA, Inclusión, Habilidades.

INTRODUCCIÓN

Al iniciar el acercamiento a la práctica docente de la Licenciatura en Inclusión Educativa, el colectivo docente, decidió articular cuatro de las siete asignaturas del curriculum para elaborar la presente investigación, esta, tenía la finalidad de verificar la influencia de la transversalidad de la educación artística, con otras materias del curriculum, en la adaptación al ámbito escolar, una de las funciones principales del área del licenciado en inclusión educativa, es la de articular el trabajo interdisciplinario entre los

profesionales de la salud y de la educación, lo que hace necesaria una constante intervención de esta área en el ámbito escolar.

Para analizar el acercamiento a la práctica profesional en condiciones reales de trabajo, el equipo compuesto por tres practicantes de la mencionada área de estudio, fueron enviadas a realizar la investigación en la Escuela Primaria Justo Sierra, en la que funciona una ala de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 30.

MARCO TEÓRICO

A decir del Dr. Pablo González Casanova, “El impacto de la nueva Revolución Científica altera profundamente nuestra división y articulación del trabajo intelectual, de las humanidades, las ciencias, las técnicas y las artes”, la informática, nos ha permitido un conocimiento más profundo de casi todas las áreas de la Ciencia, para este proyecto de investigación en específico, nos enfocaremos en la llamada “Neuropedagogía”, ya que son justamente estos avances en el campo del procesamiento de la información, los que nos han permitido entender mejor el funcionamiento del Sistema Nervioso, y comprender así, como los procesos cerebrales, se convierten en procesos mentales, por lo que el mencionado autor, especifica: “se rompen las fronteras tradicionales del sistema educativo y de la investigación científica y humanística” (González Casanova 2004).

Para estudiar al ser humano en todas sus facetas, a través de la historia han surgido diversas teorías y explicaciones acerca de sus procesos cognitivos y de cómo se apropia del conocimiento, tanto física como mentalmente y es en particular la Neuropedagogía la interdisciplina que estudia “ese proceso de humanización del hombre que tiene lugar después del nacimiento” (Delva 1990). Sin embargo, debido a la complejidad de estudiar al hombre en todas sus dimensiones y con la finalidad de realizar un análisis más adecuado, es frecuente hacer una clasificación de las dimensiones que lo integran; las más usuales en Educación Especial son: cognitiva, social, afectiva, moral y psicomotriz, teniendo en la Neurología y en la Pedagogía, un campo interdisciplinario que permite iniciar un nuevo debate en los tiempos de la inclusión y las nuevas “Ciencias Cognitivas”.

Es necesario señalar que esta clasificación sólo se realiza con fines prácticos, como un medio para facilitar el análisis del ser humano; sin embargo, todas y cada una de las dimensiones antes mencionadas, se

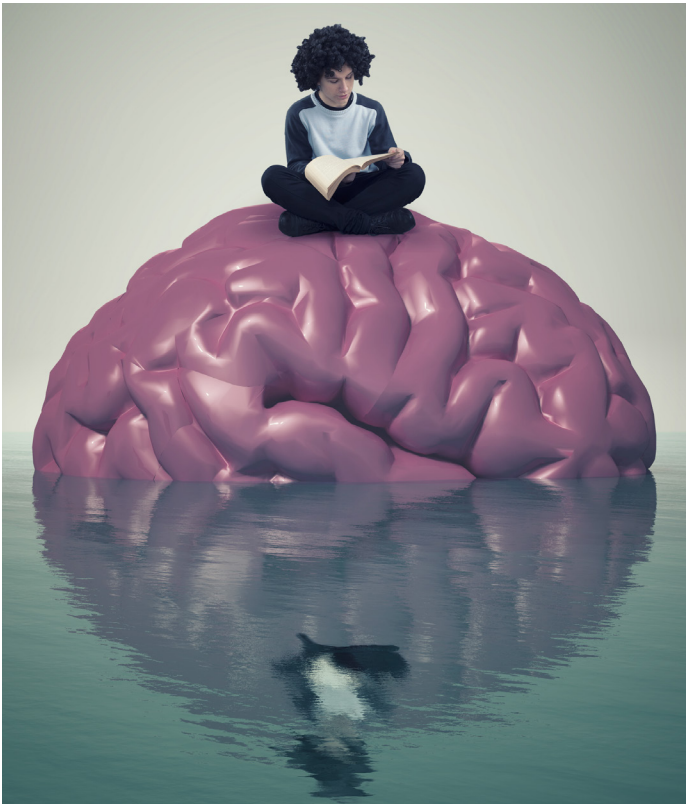
encuentran relacionadas y se influyen mutuamente, haciendo necesaria una intervención en todos estos ámbitos para que un individuo sea incluido en la sociedad. Tal es así, que tanto la teoría de Jean Piaget como la de Lev Vygotsky, aun cuando parecieran contradictorias, ambas centran sus análisis en la dimensión cognitiva y ambos destacan la influencia de aspectos de carácter social, el primero como mediador y el segundo como prioridad.

1 LA NEUROPEDAGOGÍA

Para entender la interacción que existe entre las Neurociencias y la Educación, es preciso partir de una breve explicación del funcionamiento elemental de los sistemas informáticos, su relación con el funcionamiento neuronal y su posterior aplicación a las Ciencias de la Educación, particularmente a la Inclusión Educativa y a un “Aprendizaje Clave” que irrumpe de manera explícita en los planes y programas de estudio para la Educación Básica en la reforma del 2017: la “educación socioemocional”.

En informática, el código binario nos permite conocer el funcionamiento elemental con el que la electricidad se convierte en electrónica (información), sin dejar de pensar en que la neurona trabaja a base de impulsos electroquímicos; dicho código, permite a los sistemas electrónicos convertir un impulso eléctrico en un circuito, así como una serie de circuitos se integran en redes de información.

En principio, los impulsos eléctricos se traducen en “paso de corriente” (1) y sin “paso de corriente” o “apagado” (0), y se establecen en unidades de medida denominadas “bits”, ya agrupados en paquetes de ocho unidades, se convierten en unidades más complejas denominadas “bytes”; así pues, un bit nos da sólo dos opciones: 1 y 0, pero si utilizamos dos, las combinaciones serían cuatro distintas, de ser 8 cómo es el caso del byte, nos permite 256 combinaciones posibles, que



denominando al agrupamiento “selectivo” de los mencionados circuitos, como redes neuronales.

En recientes experimentos, el Neurobiólogo mexicano Arturo Álvarez-Buylla, egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México, doctorado en la Universidad Rockefeller e investigador de la Universidad de California en San Francisco, ha sentado las bases para comprender los procesos de formación de nuevas neuronas (neurogénesis) en el cerebro adulto de los mamíferos, incluidos los humanos.

Estos descubrimientos, han transformado completamente el conocimiento que la humanidad ha tenido durante el último siglo sobre el sistema nervioso y ha puesto en el debate, la influencia que este tiene en nuestro manejo del aprendizaje.

Al analizar el orden en términos de información se tiende a considerar los sistemas anteriores de estructuras mentales y no sólo naturales o cosificadas.

En la teoría piagetiana, la inteligencia es considerada como parte de la función biológica de adaptación y como parte de un proceso universal en la evolución del pensamiento (Piaget, 1995). Por lo que se considera al individuo como un ser fundamentalmente activo, que, a través de su acción, va construyendo y modificando sus propias estructuras biológicas y mentales. Además, en esta teoría la inteligencia ocupa un papel central en los procesos psíquicos, ya que existe una continuidad de formas que se prolongan unas a otras, formando estructuras superiores (estadios de desarrollo). Para él, estos estadios definen las diferentes maneras que tienen los individuos para resolver los problemas que se les plantean; y, por lo tanto, representan la manera en que el individuo se adapta a la realidad.

Piaget (1995) realizó una clasificación de cuatro estadios, que describen el desarrollo de la inteligencia a lo largo de la vida. Una breve descripción de cada estadio se presenta en su obra “Seis Estudios de Psicología” (Piaget 1995).

gracias a lo que en informática se denomina código ASCII (American Standard Code for Information Interchange) integrado en redes, se convierte en todo el código alfanumérico utilizado por los ordenadores.

Es de esta forma en la que una serie de impulsos eléctricos matemáticamente ordenados nos permite conocer un poco mejor cómo funciona el cerebro, algo muy difundido en las nuevas interdisciplinas de la Ciencia como las Neurociencias, la Inteligencia Artificial y las Ciencias Cognitivas, en las que se configura ya el término de “redes neuronales”, establecido por Edelman (Ripalda 2005).

En la Neurofisiología de principios del Siglo XX, en las que Ramón y Cajal y Golgi (1904), definieron el sistema estructural del sistema nervioso como un aglomerado de unidades independientes y definidas como neuronas; posteriormente, en 1972, Edelman determina que la unidad estructural del sistema nervioso es el grupo de neuronas, conocido como circuito neuronal y

En un sentido estricto, se define entonces como Neuroeducación a la interdisciplinariedad de las neurociencias y la ciencia de la educación, las primeras estudian el sistema nervioso tanto anatómica como funcionalmente y las segundas, dedican su quehacer al estudio y comprensión de la educación partiendo de distintas disciplinas y enfoques, lo que representa la interacción de ambos elementos científicamente sustentados.

2 EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL.

En el Plan y Programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, Aprendizajes Clave, la Secretaría de Educación Pública, define a la educación socioemocional como “un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida”.

El método más efectivo para comprender un término compuesto es descomponiéndolo. En un primer momento, se define el término emoción; uno de los autores que ha explicado las emociones, es Robert Plutchick, quien, según Garrido, lo define como “ un proceso que

se activa, siempre y cuando el organismo detecta alguna amenaza o desequilibrio con el objetivo de poner en marcha los recursos a nuestro alcance para controlar la situación”, propuso además, que existen más de 90 definiciones diferentes del término “emoción”, pero que, dada la complejidad de las emociones humanas, desarrolló una teoría en la que dividió las emociones en 8 categorías básicas con claras funciones específicas: temor, sorpresa, tristeza, disgusto, ira, esperanza, alegría y aceptación, el resto de las emociones, resultan con la combinación de dos o más, lo que extiende significativamente el abanico.

Los planteamientos de este apartado del proyecto de investigación, toman tanto las definiciones propuestas por el Plan y Programas de Estudio de la Secretaría de Educación Pública, adhiriendo también las propuestas por Plutchick, permitiendo sintetizar el término Educación Socioemocional como: “poner en marcha los recursos internos de los alumnos para controlar situaciones diversas en un proceso de aprendizaje para que trabajen e integren en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades aunado a funciones como temor, sorpresa, tristeza, disgusto,



ira, esperanza, alegría y aceptación, canalizándolas al logro de metas sustantivas y constructivas para su inclusión en la educación regular”.

Bajo este concepto, se espera que la educación socioemocional, sea una herramienta que permita incrementar las habilidades sociales que faciliten la inclusión de alumnos atendidos por la USAER en los centros escolares de la práctica intensiva de último semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Con el enfoque pedagógico “Se busca orientar la práctica docente para impulsar la educación integral de los estudiantes y alcanzar los propósitos que van más allá de los aspectos disciplinares académicos”.

3 INCLUSIÓN EDUCATIVA

Para definir los aspectos relacionados con la inclusión, es preciso plantear el escenario en el que se dan las distintas definiciones de los marcos conceptuales para describir los estados relacionados con la salud, para efectos del presente proyecto de investigación, se utiliza el marco conceptual de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, avalado por la Organización Mundial de Salud y la Organización Panamericana de la Salud y que tiene su base en la Clasificación Internacional de Enfermedades en su undécima edición (CIE-11).

La CIF-IA esquematiza la información en dos vertientes principales. La parte 1 trata sobre Funcionamiento y Discapacidad, la parte 2 sobre Factores Contextuales. Cada una de estas partes consta a su vez de dos componentes:

1. Componentes de Funcionamiento y Discapacidad

El componente cuerpo versa sobre dos clasificaciones: una para las funciones de los sistemas corporales y

la otra para las estructuras del cuerpo. Los capítulos de estas clasificaciones están organizados de acuerdo con los sistemas corporales. El componente Actividades y Participación cubre el rango completo de dominios que indican aspectos relacionados con el funcionamiento tanto desde una perspectiva individual como social.

2. Componentes de Factores Contextuales

El primer componente de los Factores Contextuales es una lista de Factores Ambientales. Los Factores Ambientales influyen en todos los componentes del funcionamiento y la discapacidad, se organizan partiendo del contexto del individuo, razón por la cual el término inclusión, no sólo está determinado por las características de este, también alude a las adecuaciones que se dan en el entorno (Propuesta del diseño universal para el aprendizaje; DUA, desarrollada por el CAST) para que todos los individuos participen en los distintos rubros de una sociedad.

Los componentes del apartado Funcionamiento y Discapacidad de la Parte 1 de la CIF-IA que se requieren para el presente proyecto, es el que se emplea para indicar problemas específicos, como: deficiencias, limitación en la actividad o restricción en la participación; todos ellos incluidos bajo el concepto global de discapacidad.

Los componentes del funcionamiento y la discapacidad se interpretan por medio de cuatro “constructos” diferentes pero interrelacionados. Estos se hacen operativos al aplicar los calificadores. Las funciones y estructuras corporales se revisan mediante cambios en los sistemas fisiológicos o en las estructuras anatómicas. El componente Actividades y Participación dispone de dos “constructos” para medir su funcionalidad: capacidad y desempeño/realización, se conciben cómo una interacción dinámica entre los estados de salud, más allá de la ausencia de salud, es un estado de homeostasis entre los distintos ámbitos del ser humano (emocional, cognitivo, físico y/o social); para lograr un acercamiento a los aspectos socioemocionales, el presente proyecto

de investigación enfoca su atención en el componente Funciones corporales, que son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales en los que la CIF-IA, incluye las funciones psicológicas.

En concreto, los componentes se dividen en: funcionamiento y contexto; el funcionamiento hace referencia a las actividades y a la participación; en tanto el contexto, especifica los facilitadores y las barreras, incluyendo espacios tales como el hogar, el lugar de trabajo o la escuela y planteando una interacción dinámica entre el estado de salud y los factores contextuales.

Los anteriores, establecen los términos de la inclusión, legislada relativamente en la Ley General de Educación: “Artículo 7. Corresponde al Estado la rectoría de la educación; la impartida por éste, además de obligatoria, será: universal, inclusiva (eliminando toda forma de discriminación y exclusión), pública, gratuita y laica”.

METODOLOGÍA

La metodología a utilizar, será la no experimental o ex post-facto, de corte longitudinal en estudios de casos, ya que se someterá a cinco individuos a distintas actividades de acuerdo a la planeación de la fase intensiva de trabajo docente de la Licenciatura en Inclusión Educativa; se aplicarán actividades específicas relacionadas con la teoría de las redes neuronales establecidas en el Diseño Universal para el Aprendizaje que intervendrán en la inclusión de los individuos a su entorno escolar por medio de los contenidos que cubren el aprendizaje clave socioemocional.

En el DUA se menciona la importancia de la activación de las redes neuronales, ya que sí se logra activar alguna de las tres (afectiva, reconocimiento y estratégicas) es más probable que la nueva información sea procesada satisfactoriamente en las redes ya existentes.

Tabla 1.
LAS REDES NEURONALES Y LOS PRINCIPIOS DEL DUA

Redes neuronales	Principios del DUA
Redes afectivas	Proporcionar múltiples formas de implicación
Redes de reconocimiento	Proporcionar múltiples formas de representación
Redes estratégicas	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

El DUA ofrecerá estrategias que permitan flexibilizar el currículo favoreciendo el acceso al aprendizaje tomando en cuenta la diversidad, y así lograr la minimización o eliminación de las barreras de aprendizaje y potenciar las capacidades y habilidades del alumnado; promoviendo la activación de las redes neuronales.

El presente proyecto de investigación pretende un acercamiento a la neuroeducación como modelo pedagógico dentro del aula, en lo específico, para logro de los propósitos socioemocionales del Plan y Programas de Estudio 2017 y medir los efectos que tiene en la inclusión de los sujetos en su ámbito escolar y que permita predecir dichos efectos, utilizando la observación sistematizada por medio de la evaluación basados en criterios de desempeño.

La recolección de información se realizará a través de los registros de desempeño que se establecen en la Clasificación Internacional de la Funcionalidad (Organización Mundial de la Salud 2001), mediante una escala estimativa, pero medida con el apoyo de la Escala Escolar de Conducta Adaptativa (ABS-S:2) segunda edición, los criterios que nos permitirán apreciar cambios significativos en la adaptación de los participantes en su medio escolar.

Para hacer la interpretación directa de la prueba ABS - S:2 a la escala de actividades y participación de la Clasificación Internacional del Funcionamiento-IA, se enfatizará de la siguiente manera:

Tabla 1.
INTERPRETACIÓN DE PRUEBA ABS-S:2 A LA
ESCALA CIF-IA

CIF-IA	ABS S:2
d1. Aprendizaje y aplicación de conocimientos	Domino VII, Domino VIII, Domino IX
d2 Tareas y demandas generales	D. Cuidado de la ropa, Domino III; Domino VI
d3 Comunicación	Domino IV
d4 Movilidad	G. Viaje
d5 Autocuidado	C. Limpieza D. Apariencia Domino XVI
d6 Vida doméstica	B. Uso del baño F. Vestirse y desvestirse H. Otras; Domino V
d7 Interacciones y relaciones interpersonales	DI Independencia Domino X, Domino XI, Domino XII
d8 Áreas principales de la vida	Domino II Desarrollo físico
d9 Vida comunitaria, social y cívica.	A. Comida, Domino XIII, Domino XIV, Domino XV, Domino XVII, Domino XVIII

1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Dadas las características de las actividades y el propósito del estudio, la muestra que se tomará será de cinco niños ya diagnosticados con trastorno del desarrollo intelectual por el USAER n° 30 que atiende a la población en la escuela primaria Justo Sierra en la ciudad de San Pedro Coahuila, por lo que sólo se aplicarán las escalas estimativas de la Escala de Conducta Adaptativa Residencias y Comunidad Segunda Edición (ABS-S:2) de Nadine Lambert, Kazuo Nihira y Henry Leland.

Los niños que se tomaron fueron cinco de quinto año; ninguno presentaba rezago educativo.

2. ACTIVIDADES

Dentro de las actividades académicas a realizar durante los trabajos de último año de la Licenciatura en Inclusión Educativa, se articulará la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo con el sustento teórico del presente proyecto de intervención educativa en el que se implementarán algunos talleres para favorecer la adaptación al sistema regular de escolarización a niños con trastorno del desarrollo intelectual; dicho taller, se diseñará con una duración de cinco semanas abordando contenidos de su respectivo grado, actividades del aprendizaje clave correspondiente a la educación socioemocional, sustentar con la teoría de las redes neuronales y el Diseño Universal para el Aprendizaje para confrontar con los resultados y estos sean presentados como documento recepcional de titulación de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la Escuela Normal de Torreón.

Con el fin de lograr una plena participación e integración de la población destinataria del proyecto. Para lograr dicho fin, se incluyen las medidas, los apoyos, adaptaciones y ajustes razonables que pueden ser necesarias en cada actividad tomando en cuenta la diversidad del alumnado, favoreciendo así su inclusión. El orden en que se implementaron los tres talleres se eligió de acuerdo con su complejidad, comenzando con el más sencillo y seguro, hasta el más complejo.

3. DIAGNÓSTICO

Este se realizó entre los días 17 al 28 de octubre del ciclo escolar 2022-2023.

En la medición de los aspectos socio afectivos, se encontró que solo una de los alumnos presentaba aspectos como: los periodos de atención adecuados para el ambiente escolarizado, el mismo que aceptaba sus errores sin mostrar enojo, mantenía relaciones de acercamiento con sus pares, expresaba sus emociones

verbalmente, practicaba normas de seguridad y respetaba las normas de conducta en el salón de clases;

En el área psicomotriz, la misma niña era la que ya había desarrollado las habilidades acorde a su nivel de desarrollo; solo que en este rubro, aparece de manera más constante otro de los sujetos, aunque es mayor la frecuencia en el manejo de psicomotricidad gruesa, se encontró que reconoce perfectamente las partes de su cuerpo, hace discriminaciones auditivas acorde a su nivel evolutivo y presentaba una buena orientación espacial. Como era de esperarse, las dimensiones social, afectiva, moral, psicomotriz y por consecuencia la cognitiva, que estaban relacionadas con su desempeño, se veían impactadas por la adecuación curricular que realizaba el profesor de grupo, a decir de él mismo, los cambios que hacía no eran referentes a los contenidos, sino a la metodología.

Todos los participantes del taller presentaron dificultades para el aprendizaje, pues en las evaluaciones del curso aparecían con bajo puntaje a pesar del evidente esfuerzo que demostraron en la asimilación de los temas, así como en los aspectos socioafectivos que estaban estrechamente relacionados con su aprendizaje, como el pedir ayuda, la comprensión de consignas y el trabajo colaborativo. De la misma forma, para los cinco niños era necesaria la implementación de los ajustes razonables que realizaba el Profesor, además de la asignación de un compañero tutor que realizaba las funciones de tutoría y monitoreo. Cuando se realizaron las adecuaciones curriculares, cuatro de los cinco evaluados, aunque mostraban una notable mejoría, presentaron problemas para alcanzar los estándares mínimos requeridos de rendimiento escolar y de habilidades adaptativas, por lo que, a pesar de la modificación de la metodología de enseñanza, por lo general se rezagan en la elaboración de tareas, comprensión de contenidos y las habilidades adaptativas requeridas para optimizar la elección individual y el desarrollo de la autonomía establecido en el PV 3.1 (Alba Pastor 2016) .

4. HIPÓTESIS

Las actividades recomendadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), permitirán a los participantes autogestionar las habilidades socioemocionales y el desarrollo de habilidades adaptativas que favorezcan la minimización o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

RESULTADOS

Una de las propuestas que mejores resultados ha presentado durante las prácticas anteriores, es el taller de arte para el desarrollo de la capacidad adaptativa en niños de entre cuarto y sexto grado, se diseñó inicialmente para desarrollar la capacidad de adaptación de dichos niños; previo al desarrollo del taller, se midieron los aspectos socio-afectivos, las habilidades psicomotrices (gruesa y fina) y la adaptabilidad en los niños con adecuación curricular, es decir, quienes ya recibían atención a su necesidad educativa, dicho diagnóstico hizo notar una necesidad de adaptación al entorno escolar, no solo por los aspectos relacionados al rubro socioemocional, sino, también una necesidad de desarrollar aspectos cognitivos.

POSTPRUEBA

La evaluación posterior, se realizó entre los días 20 y 31 de marzo, con una diferencia de cinco meses entre el diagnóstico y la postprueba, dentro de los resultados recabados con los instrumentos de evaluación posterior a la aplicación del taller, se registraron avances no solo en los ítems esperados, que eran los de adaptación, sino también en la comprensión de los contenidos temáticos de su grado escolar.

Los resultados obtenidos en la postprueba reflejan un incremento en la adaptación al medio escolar, es-



pecíficamente en el rubro que medía los aspectos socioemocionales, se registró un incremento de 33% en los participantes, particularmente en los periodos de atención, en los que dos de los cinco niños mejoraron de manera significativa dichos periodos.

En el área psicomotriz, la mejoría fue de un 46% más a comparación de la aplicación de diagnóstico en la evaluación total de las habilidades psicomotrices, tanto la fina y la gruesa, como las más elementales.

En las básicas, dos de los tres niños que puntuaron bajos en el diagnóstico, mejoraron en todas las discriminaciones necesarias en un ambiente escolar, auditivas, táctiles, visuales y kinestésicas; en el reconocimiento de su cuerpo fueron tres los participantes que mejoraron su puntaje.

En el área motora gruesa, dos de los niños ya participaban activamente en los ejercicios de expresión corporal, los mismos que llegaron a tener un mayor control de su cuerpo en las actividades escolares; en las actividades de motricidad fina, como los trabajos con cartulina, el modelado y las actividades en donde se necesitaba el movimiento de pinza, realizaron más eficientemente cuatro niños, además del que ya la dominaba en las observaciones de diagnóstico, tres mejoraron en la reproducción de modelos con diferentes materiales.

La adecuación curricular que realizaba el profesor de grupo, sin duda también se vio favorecida por la aplicación de los talleres, pues incrementó su puntuación; tres de los participantes, ya no presentaron dificultades en el aprendizaje y durante la evaluación

postprueba, trabajaron en colaboración con sus compañeros; las adecuaciones que realizó el profesor, permitió a dos de los niños el realizar sus asignaciones solo con la consigna del profesor, aunque las actividades fueron desglosadas en pasos más pequeños que las actividades que llevaron a cabo sus demás compañeros, el apoyo de quienes fungieron como monitores, en esta ocasión, sí fue de gran ayuda, pues encontraron una mayor disponibilidad para realizar las exposiciones.

Los recursos didácticos que elaboró el profesor posterior a la aplicación del taller, fueron de mucha utilidad, pues tres niños, además del que ya comprendía los materiales y las consignas, ya realizaban las actividades, muestra de que las consignas eran comprendidas y seguidas, lo que indica que las estrategias utilizadas por el docente daban los resultados esperados, mostrados por los logros obtenidos en las evaluaciones escolares y la evaluación de la postprueba, permitiendo a cuatro de los cinco estudiantes, disminuir las barreras para el aprendizaje que enfrentan.

RESULTADOS DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA

Inicialmente, el taller se realizó con la finalidad de verificar la influencia del arte en el desarrollo de la adaptabilidad en sujetos en el nivel primaria, desarrollando también el rendimiento escolar, pues los resultados en la postprueba, indicaron también un incremento en el desarrollo cognitivo, pues las estrategias empleadas por el profesor titular, su participación en el trabajo colaborativo, los logros en el aprendizaje y los resultados en su desempeño general dentro de la escuela, se vieron favorecidos en cuatro de los cinco niños participantes, el restante, era un caso de discapacidad intelectual que no presentaba dificultades de rendimiento escolar.

DISCUSIÓN

Históricamente, se ha buscado un punto de equilibrio entre la teoría y la práctica, la vinculación de los contenidos con la cotidianidad del alumno para, en términos de Ausubel, elaborar un “aprendizaje significativo”.

Existe un rubro que en el ámbito educativo se ha tratado de manera implícita por los docentes en las aulas, que es el contacto del alumno con el origen mismo del conocimiento humano: “la explicación de fenómenos naturales por causas naturales”; comprender que la geometría Euclidiana, tiene su origen no en un mundo plano, si no en una necesidad de medir las distancias.

¿El alumno podrá gestionar más fácilmente el aprendizaje socioemocional si lo necesita?

Dada la complejidad del estudio, se hace necesario observar al alumno en todas sus dimensiones con la finalidad de realizar un análisis más profundo, ya que tradicionalmente la escuela ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices, que al desarrollo socioemocional; según el plan y programa de estudios para la educación básica, no se consideraba que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera integral, los instrumentos deberán evidenciar la influencia que la teoría de las redes neuronales de Edelman, tiene en la autogestión socioemocional y en la conducta adaptativa y a su vez en el aprendizaje que se desarrolla en el ámbito escolar, se espera que los participantes desarrollen cambios no solo en la dimensión cognitiva, sino también en la psicomotriz y la socioemocional.

La relación aprendizaje-trabajo, ha sido ya anteriormente explicada, desde el aprendizaje significativo de Ausubel, hasta el Poema Pedagógico de Anton Makarenko, este trabajo pretende explicar situaciones similares, con objetivos similares pero dirigido a distinta población, niños con trastorno del desarrollo intelectual (6A00).

CONCLUSIÓN

El Diseño Universal para el Aprendizaje nos ha brindado herramientas para atender la diversidad en el ámbito escolar, respetando los procesos individuales de los alumnos y favoreciendo sus habilidades socioemocionales y adaptativas.

Dada la complejidad de la inclusión, se hace necesario estudiar al Ser Humano en todas sus dimensiones, en lo referente al arte, los instrumentos evidencian una influencia de la expresión y apreciación artística en los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el ámbito escolar, por tratarse de un proyecto de investigación previo a la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo de último año del plan de estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa en la que se

llevó a cabo la actividad, existieron muchas limitantes de tiempo, pero durante 35 días en los que se realizó la intervención educativa, los participantes hicieron notar cambios no solo en la dimensión socioafectiva, sino también la psicomotriz y en un aspecto que no estaba considerado, que es la dimensión cognitiva.

Se corrobora la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje al referirse a las pautas que establece este: proporcionar opciones para la autorregulación, para mantener el esfuerzo y la persistencia, para los símbolos y para las funciones ejecutivas, se hace necesaria una revisión de dicho diseño para reconsiderar los espacios curriculares que las artes tienen en la formación básica.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, E., Cruz-Aguayo, Y., & Prada, M. F. (2021). *¿Cuáles son las tendencias en educación postsecundaria?* Obtenido de Banco Interamericano para el Desarrollo: El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: <http://dx.doi.org/10.18235/0003878>
- Alba Pastor, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Coll, C. (1990). *Desarrollo y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1990). *Los fines de la Educación*. España: Siglo XXI.
- Edelman, G. (1987). *Neural Darwinism: The Theory of Neuronal Group Selection*. Basic Books, New York.
- Educoteca. (s.f.). *Código Binario*. Recuperado el 4 de agosto de 2022, de <http://www.educoteca.com/uploads/4/6/2/3/46232277/binario.pdf>
- González Casanova, P. (2017). *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política* 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Malagón Mosqueda, E. (2010). *El espejo, fundamentos del aprendizaje humano*. México: Ed. Colegio de Postgraduados de México.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Clasificación Internacional de Enfermedades, undécima revisión (CIE-11)*. Recuperado el 4 de agosto de 2022, de <https://icd.who.int/browse11>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, Versión para la Infancia y la Adolescencia*, Gobierno de España.
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*, 1ª Edición Barcelona. Ed. Labor S. A.
- RedEduca. (s.f.). *Rueda de las emociones de Robert Plutchik*. Recuperado el 4 de agosto de 2022, de <https://redsocialedueduca.net/la-rueda-de-las-emociones-de-robert-plutchik>

LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Mtra. Arely Velasco Miranda

Estudiante del Doctorado Interinstitucional de Derechos Humanos
Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)

ORCID: 0000-0002-009998X

velascoarely@gmail.com

Tlaxcala, Tlaxcala, México

RESUMEN

México ha vivido los efectos de las políticas neoliberales, derivado de la crisis económica de las últimas cuatro décadas, así como de las prácticas culturales patriarcales se ha incrementado y diversificado la violencia contra las mujeres. Es necesario, desde los espacios educativos fomentar una educación con sentido humano, es por eso, el presente trabajo busca visibilizar la importancia de la incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos en la práctica docente para fomentar los principios jurídicos como la dignidad humana, igualdad, libertad, integridad y seguridad. Esta investigación parte de un contexto regional en el ámbito educativo del Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez con alerta de género, por medio de una investigación-acción se logró identificar que el profesorado reconoce los aspectos de género y derechos humanos, sin embargo, falta desarrollarlo en la planeación didáctica.

Palabras claves: perspectiva de género, derechos humanos, pedagogía crítica

INTRODUCCIÓN

La educación es el medio para desarrollar saberes, conocimientos y habilidades, además de actitudes, es un espacio donde se puede llegar a fomentar una cultura de humanismo. Además, la dignidad humana sea considerada como una prioridad para el bienestar del ser humano. El colectivo docente es reconocido como agente social de cambio, en su rol de orientador, guía y pensador crítico, capaz de transformar realidades debe promover en sus estudiantes la participación, comunicación, contextualización, humanización, donde sea capaz de cuestionar su realidad desde el análisis y la reflexión.

En abril de 2019 se decretó la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM) en 50 municipios del Estado de Puebla, entre los cuales se encuentra

el municipio de Tepexi de Rodríguez. Debido a los asesinatos reportados hacia mujeres de esta comunidad, en 2017 y 2018 (SESNSP, 2020).

Por lo anterior, para este trabajo se realizó una investigación en el Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez (ITSTR) del estado de Puebla. Debido a que en esta escuela se concentra la mayor población estudiantil con 407 estudiantes de Tepexi de Rodríguez. Esto se llevó a cabo por medio de la metodología de investigación-acción donde los resultados arrojaron que es pertinente la incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos en la práctica docente para desarrollar un pensamiento crítico comprometido con la dignidad humana y la cultura de la justicia social.

MARCO TEÓRICO

En el presente trabajo se busca implementar un plan de intervención sobre los derechos humanos y perspectiva de género en una institución educativa de nivel superior con el objetivo de promover una cultura de paz y justicia social, ya que este municipio existe alerta de género. Asimismo, es pertinente explicar cómo se reproducen las relaciones de género en el currículum formal y en las prácticas del personal docente; como influye el contexto social y cultural en el ámbito educativo. Se deriva en dos categorías analíticas: género y derechos humanos.

GÉNERO

La teoría feminista es un enfoque de análisis que estudia las asimetrías y desigualdades en las que han vivido las mujeres en los ámbitos públicos y privados y propone el reconocimiento de los derechos humanos de las mujeres. Henry Giroux reconoce como una “postura crítica y teórico-metodológica, insustituible y esencial para profundizar en los debates sobre la diferencia y la emancipación [...] esto mismo se hace reflejar en la pedagogía crítica de Freud” (Giroux, 1999, p. 97).

Mohanty (2003) señala que el feminismo es un “profundo colectivo” donde existe una práctica “política de compromiso” compartida. Algunos de los logros de la teoría feminista reflejan las políticas para entender y mejorar las vidas de las mujeres y también de los hombres, y de la niñez. Es decir, la teoría feminista navega a través de los campos, pensar interrelacionalmente sobre el poder y la resistencia y buscar alianzas con otros que son críticos de las condiciones imperantes e imaginativas sobre las posibilidades colectivas para la libertad, justicia y alegría.

El pensamiento feminista, a partir de los años setenta, el feminismo académico anglosajón comprende y

responde a las interrogantes teóricas y metodológicas planteadas por las diferencias y desigualdades entre los varones y las mujeres referente al sexo, y explicar las construcciones sociales y culturales sobre lo biológico, y cuestionar las tesis del determinismo biológico que acuñó una nueva categoría *género*.

Joan Scott define que el género es “un modo de decodificar el significado que las culturas otorgan a la diferencia de sexos y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana” (Scott, J, 1986 p. 271). Es decir, dejar un lado la división bionomía de los seres humanos, entre hombre y mujer ya que cabe la existencia a partir de la cultura entre un conjunto de ideas, prácticas, discursos y, que son el resultado de un conjunto de mecanismos que controla la sociedad.

A su vez, “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1986, p. 273). Por esta razón, género implica la concepción y una construcción del poder, donde de primera instancia se ejerce el poder y a través de este se articula.



Por su parte, Lamas (1996) alude que el género se comprende cómo la relación entre los sexos, o como simbolización o construcción cultural de lo referente a los sexos. Pues, sus antecedentes se encuentran en las reflexiones filosóficas de Simone de Beauvoir, en “El segundo sexo” (1962) donde plantea que las características humanas consideradas como “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse como naturalmente a su sexo (Lamas, 1996, p.336).

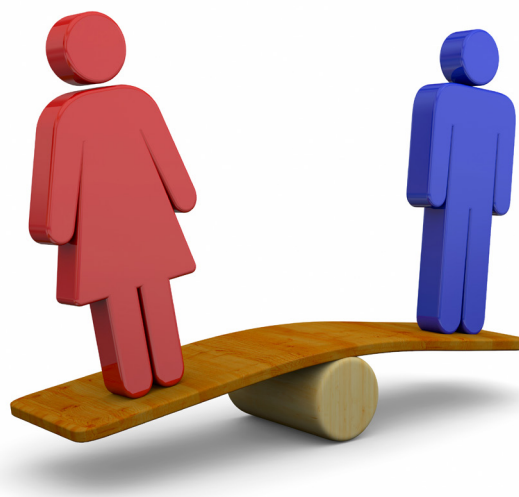
Otra definición sobre la categoría género es la siguiente: “el conjunto de ideas, creencias y atribuciones asignados a hombres y a mujeres según el momento histórico y cultural que determinan las relaciones entre ambos”. El término género no es sinónimo de mujer, sino que hace referencia a lo socialmente construido” (INMUJERES, 2002, p. 43).

Barbera (1998) escribe que los estereotipos son representaciones de las diferencias reales y construcciones adecuadas, aunque parciales, que operan como “esquemas de conocimiento” posibilitando un procesamiento fácil y eficiente. Sin embargo, como en cualquier otro esquema, sobresale en él su carácter selectivo, con el que se pierden las características individuales y presentan enormes posibilidades de deformar la realidad y conducir a errores. Así, los individuos son juzgados y evaluados, por lo que los estereotipos se convierten en un elemento peligroso y discriminatorio.

La controversia rodea el papel de los maestros para contrarrestar los estereotipos de género. Algunos argumentan que los estereotipos son un producto del hogar, formado antes de que un niño comience la escuela y, por lo tanto, las escuelas deben permanecer neutrales mientras permiten a los niños hacer sus propias elecciones de género (Singh, 1998). Otros creen que desafiando los estereotipos los maestros liberan a los niños de las restricciones tradicionales. Yeomann (1999), por ejemplo, argumenta que la exposición a textos y lecturas no tradicionales que desafían los estereotipos tradicionales brindan oportunidades para el debate en el aula. Francis

(2000) sugiere que la introducción de estos temas en sesiones de trabajo grupal de sexo mixto minimizará la rivalidad contraproducente entre los sexos.

En este sentido, autoras como Palomar (2005) consideran que la perspectiva de género puede definirse como la introducción de una mirada particular en la comprensión de la vida social, a partir de la idea de que ser hombre o mujer es un dato cultural y no biológico, y por tal motivo la forma que adoptan las desigualdades sociales basadas en el sexo se relaciona con la manera como se construye la oposición hombre/mujer en el imaginario social.



La educación sensible al género es una intervención protectora fundamental, la cual debe ser contemplada sin demora, pero obviamente es igualmente importante tener presente el contexto cultural. Se utiliza una perspectiva de género en la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de este trabajo. Aplicar la perspectiva de género es como ponerse anteojos, a través de una lente se ve la participación, necesidades y realidades de las niñas y las mujeres. Por la otra lente, se ve la participación, necesidades y realidades de los niños y los hombres. Para tener el cuadro completo de cualquier situación se debe mirar con ambos ojos.

DERECHOS HUMANOS

En México el 10 de junio de 2011 fue publicada en el Diario Oficial de la Federación una de las modificaciones a la Constitución Federal más importantes en materia de derechos humanos. Entre los 11 artículos que modificó se destaca el artículo 1o., que en su primer párrafo señala que “en los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección” (Título 1º, Capítulo I, Art. 1, *Párrafo reformado DOF 10-06-2011*).

En el párrafo segundo el artículo 1o. constitucional precisa que “las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia” (Título 1º, Capítulo I, Art. 1, *Párrafo adicionado DOF 10-06-2011*).

La interpretación de normas implica el sentido que se les debe dar, considerando en materia de derechos humanos tanto las normas constitucionales, como las contenidas en tratados internacionales.

El párrafo contempla también el principio pro persona, que encamina a que si hay dos interpretaciones posibles se opte por la que sea más protectora a las personas o si existen dos o más normas referentes a un mismo derecho, se aplique la que mayor favorezca a la persona.

En este tema, el artículo 5 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales señalan que “no podrá admitirse restricción o menoscabo de ninguno de los derechos humanos fundamentales reconocidos o vigentes en un país en virtud de leyes, convenciones, reglamentos o costumbres, a pretexto

de que el presente Pacto no los reconoce o los reconoce en menor grado” (Título 1º, Capítulo I, Art. 1, *Párrafo adicionado DOF 10-06-2011*).

En el tercer párrafo el artículo 1o. precisa: “Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad en consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley” (Título 1º, Capítulo I, Art. 1, *Párrafo reformado DOF 10-06-2011*).

De ello se desprenden las obligaciones que tienen las autoridades de:

- 1) **Respetar**, que implica la abstención de cometer toda acción u omisión que viole derechos humanos;
- 2) **Proteger**, que implica la toma de medidas necesarias para que ninguna persona viole derechos humanos;
- 3) **Garantizar**, que implica hacer efectivos los derechos humanos a través de la toma de medidas necesarias como leyes, políticas públicas, así como también a mediante las garantías como el juicio de amparo;
- 4) **Promover**, que implica la toma de medidas para la sensibilización y educación en derechos humanos. Asimismo, en concordancia con los estándares internacionales y la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos,

en caso de violación de derechos humanos, las autoridades tienen la obligación de:

- 1) investigar cualquier conducta que menoscabe derechos humanos;
- 2) sancionar a los responsables;
- 3) reparar el daño a las víctimas.

(CNDH, 2016: pág. 8).

Por lo anterior, el rol de la educación dentro de la sociedad es un eje importante para fomentar el sentido humano, se debe retomar a la educación como el medio para promover la dignidad humana, la libertad, igualdad, integridad y seguridad de las personas como una cultura. Para el logro de esto es necesario tomar en cuenta las condiciones socioculturales, económicas y políticas del contexto donde se desarrolla el estudiante para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGÍA

Para la presente investigación se empleó una metodología mixta; investigación-acción, su diseño vincula estrechamente el proceso de investigación con su contexto, y se basa en la idea de la investigación que se emprende por un propósito práctico destinado al cambio. Se adecua, a la idea del proceso de investigación que cambia en todo momento y, se adapta a las necesidades de la investigación en los lugares de trabajo.

Kemmis y McTaggart (1988) mencionan que se inicia con una planificación y procede progresivamente a cambios más amplios e induce a teorizar sobre la práctica, ya que contiene un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis, es decir una acción críticamente informada y comprometida. Se diseñó con base a varias fases desde el diagnóstico por medio de una observación participativa, seguido del diseño del plan de acción a partir de los resultados obtenidos de los cuestionarios

de escala Likert, enseguida el diseño de la intervención educativa, aplicación y evaluación de esta.

SUJETOS

En el ITSTR existe una población 407 estudiantes, 201 hombres y 206 mujeres, se eligieron de manera aleatoria 202 estudiantes con 136 mujeres y 66 hombres. La población de profesores son 52 docentes 21 hombres, 30 mujeres y 1 persona género.

RESULTADOS Y APORTACIONES

En el siguiente apartado se aborda los resultados obtenidos por cada fase y se divide de la siguiente manera:

A) REGISTROS DE OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA

Los registros de observación se llevaron a cabo en un lapso de dos meses, dos veces por semana en el instituto, dando un total de 16 registros, se aplicó durante las clases en diferentes licenciaturas e ingenierías y algunas actividades referentes al día naranja, que se lleva a cabo el 25 de cada mes. El formato fue dividido como una secuencia didáctica; el inicio, desarrollo y cierre de la sesión.

De esos formatos prevalecen los siguientes hechos:

▶ En la clase de Higiene y seguridad social, fecha 17 de mayo del 2022.

Siguiente, una alumna pasa por el pasillo fuera del salón, y un alumno dentro del salón silva emitiendo "fiu fiu", nadie dentro del salón comenta algo al respecto. El anterior hecho demuestra que tanto el docente como la población estudiantil omiten la acción y da pauta a la normalización del acoso simbólico.

► **En clase de ingeniería Mecánica, 13 de mayo del 2022**

El docente se enfoca en la resolución del problema expuesto sin mantener contacto con sus estudiantes, todo momento se refiere al pizarrón y enfoca toda su atención. Algunos estudiantes toman nota, otros toman fotos al pizarrón sobre los ejercicios, y otros responden las preguntas que va realizando el profesor. Una estudiante al referirse a otro de sus compañeros emplea un lenguaje obsceno, el docente no realiza ningún comentario al respecto. Se identifica que la didáctica por parte del docente es mecánica enfocándose solo en la resolución del problema, asimismo, el ambiente que se desarrolla durante la sesión es de indiferencia hacia el lenguaje que emplean sus estudiantes entre ellos.

► **Actividad 25 de mayo “Día naranja”**

La coordinadora de género expone los datos de InMujeres en cuanto a la violencia contra las mujeres, hay un alto nivel de audiencia debido a que dos salones de la carrera de gestión empresarial y sistemas acuden al auditorio donde es presentada la información. Sin embargo, el interés y la atención es nula, la ponente continúa exponiendo los datos sin llegar a una reflexión y análisis de este. Se interpreta que solo se llega a la transmisión de la información, y simulación de atender las acciones del día naranja por la eliminación de la violencia contra las mujeres, sin tomar una postura crítica y llegar a cuestionarse ¿cómo impacta este fenómeno en la sociedad? ¿cómo afecta la integridad de las mujeres?

Por lo tanto, a partir de los registros de observación se identificó que el profesorado desde el currículum oculto reproduce estereotipos dentro del salón de clases, u omiten el currículum real donde trabajan y dejan a un lado las necesidades sociales que existen en el contexto.

B) RESULTADOS DE ESCALA LIKERT

Para obtener la información de esta investigación se utilizaron los cuestionarios en escala Likert como un instrumento, aplicando a la población total de profesores y un porcentaje de estudiantes con 202 estudiantes; 136 mujeres y 66 hombres.

En el caso de la población de profesores los resultados más significativos fueron los siguientes:

En reactivo se describió una definición de derechos humanos, donde se expuso lo siguiente:

Los derechos humanos no solo son normas, son también reacciones de poder que se construyen de diferentes maneras y en distintos ámbitos que involucran a actores como gobiernos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales y personas específicas (Estévez y Vázquez, 2015, p. 7) al final haciendo la interrogante ¿qué tanto del tema conozco? donde 26 personas respondieron conocer totalmente con un equivalente al 50% de la población.

En el siguiente reactivo, se cuestionó sobre el principio de igualdad y no discriminación con un soporte de la CNDH, respondieron 32 personas en total con el 61.5% de la población, mientras que nada 7 personas con un porcentaje de 1.9 del total (véase tabla 1).

En el reactivo se cuestionó sobre la categoría de género donde se expuso el argumento de Lamas (1996) alude que el género se comprende cómo la relación entre los sexos, o como simbolización o construcción cultural de lo referente a los sexos. Quienes respondieron conocer totalmente temas sobre género 22 docentes, 14 parcialmente, 12 neutral, 2 poco y 2 nada (véase, tabla 2). Sin

embargo, cuando se cuestionó que describieran las actividades que implementan con perspectiva de género y derechos humanos, respondieron solo 38 docentes del total, que la actividad que predomina más es la ejecución de equipos mixtos, trato igualitario, y la libertad para hacer su equipo de trabajo con quienes gusten. Por lo tanto, se queda en la identificación y noción de los conceptos sobre perspectiva de género y derechos humanos, sin plasmar situaciones de aprendizaje con un desarrollo de pensamiento crítica, reflexiva y analítica sobre su entorno sociocultural, político y económico.

En el caso de la población estudiantil, se muestran los resultados de cada pregunta con escala Likert (Muy frecuente, frecuentemente, raramente, casi nunca, nunca) siendo los siguientes:

a) ¿Alguna vez has sufrido por tu género?

En este reactivo, se identifica un incremento donde 26 estudiantes dentro del centro educativo han sufrido por su género, 30 personas respondieron raramente, y 121 personas nunca (véase, tabla 3).

Tabla 1. CATEGORÍA DE DERECHOS HUMANOS

Nivel de conocimiento	Totalmente	Parcialmente	Neutral	Poco	Nada
Total	32	12	7	0	1

Fuente: Resultados del cuestionario escala likert aplicado a docentes en ITSTR, 2022.

Tabla 2. CATEGORÍA GÉNERO

Nivel de conocimiento	Totalmente	Parcialmente	Neutral	Poco	Nada
Total	22	14	12	2	2

Fuente: Resultados del cuestionario escala likert aplicado a docentes en ITSTR, 2022.

Tabla 3. CATEGORÍA GÉNERO

Nivel de frecuencia	Hombre	Mujer	Total
Muy frecuentemente	3	6	9
Frecuentemente	5	12	17
Raramente	5	25	30
Casi nunca	6	19	25
Nunca	58	63	121

Fuente: Resultados del cuestionario escala likert aplicado en ITSTR, 2022.

b) ¿Alguna vez te has sentido libre de expresar lo que sientes?

En los siguientes resultados se visualiza que existe un alto nivel de estudiantes que expresan no sentirse libres ya que 31 dijeron que nunca, casi nunca con 25 y raramente con 45 estudiantes, es decir, un derecho como la libre expresión está siendo limitado dentro de la institución educativa (véase, tabla 4).

c) ¿Alguna vez te has sentido amenazada (o) en tu vida?

Para la categoría de derechos humanos, en la anterior interrogante responden 14 estudiantes sentirse muy frecuentemente amenazados por su vida, mientras que 19 personas en frecuentemente (véase, tabla 5), este es un hallazgo alarmante, ya que el municipio tiene una alerta de género.

Tabla 4. CATEGORÍA DERECHOS HUMANOS

Nivel de frecuencia	Hombre	Mujer	Total
Muy frecuentemente	23	37	60
Frecuentemente	18	40	52
Raramente	30	15	45
Casi nunca	8	17	25
Nunca	13	18	31

Fuente: Resultados del cuestionario escala likert aplicado en ITSTR, 2022.

C) INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Por lo anterior, se diseñó la intervención educativa a partir de los resultados de registros de observación y cuestionarios escala Likert hacia docentes y estudiantes. En el cuál consta de dos objetivos primordiales:

- Sensibilizar al colectivo docente sobre la importancia de incorporar temas de género y derechos humanos en su quehacer educativo.
- Brindar estrategias didácticas al personal docente e investigador para la incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos en su planeación de clase por medio de la pedagogía crítica–aprendizaje situado.

Al final de esta intervención educativa fue la realización de una planeación didáctica con base al formato de aprendizaje situado, donde mantiene el siguiente orden:

- 1) Partir de la realidad
- 2) Análisis y reflexión
- 3) Resolver en común
- 4) Comunicar y compartir

El formato fue el que atendía la problemática que se detectó en el ITSTR, ya que se parte desde la realidad de la comunidad estudiantil y promueve una educación con sentido humano debido a la búsqueda de la resolución de problemas a partir de su contexto (véase, figura 1).

Figura 1. PLANEACIÓN-APRENDIZAJE SITUADO

Asignatura: Seminario de Ventas	Nombre del docente: Miriam Gacélam Castro	Carrera: Lic. en Administración	Semestre: Octavo.
Propósito: Que las y los alumnos entiendan los términos	Tema: Inclusión del género en las Ventas.		
Principio jurídico: Libertad, dignidad humana	Estrategia didáctica: Reafirmar los conocimientos integrales.		

Tiempo	Situación en contexto	Actividad	Recursos	Evaluación
2 horas	Partir de la realidad debate	Generar una discusión grupal en donde en igual número de participaciones se expongan los dif. argumentos o puntos de vista que las y los alumnas tienen del tema buscando con esto unificar términos o posiciones.	crear dos grupos Un moderador y un secretario	prescribir una conclusión - Argumentación - Rúbrica
2 horas	Análisis y reflexión Juego de Roles	Alejarse de manera inversa, usar términos, expresiones o actitud del género contrario para contrastar la manera de ser tratados - Actuar de manera inversa en una entrevista de ventas	- Videos - Vestimenta - escenario	- Representación - fotografías - Evaluación personal.
2 horas	Resolver en común trabajo colaborativo	Formar dos o más equipos en donde cada uno de ellos intercambien información, conocimientos con pensamiento crítico.	- salón de clases	- Rúbrica
2 horas	Comunicar y transferir collage	Realizar un collage con recortes de periódico, revistas, fotografías, etc. para plasmar las formas que se ha ido desarrollando el tema de la inclusión de género en el lapso de los años 2000 al presente.	periódico revistas pegamento tijeras cortadoras etc. especificar mate	Rúbrica

Fuente: Resultados de la intervención educativa aplicado en ITSTR, 2023.

DISCUSIÓN

Para este apartado, se realiza la discusión de los resultados obtenidos durante la intervención educativa, en el cual hubo una interacción sobre los temas y el colectivo docente. Las voces y notas se plasman a continuación:

Después de presentar los índices de violencia contra las mujeres en el municipio del instituto, un docente expone *“a nosotros también nos matan, si checas las cifras a los hombres nos matan más”, otro docente menciona “si, pero a las mujeres las matan por otras razones y por eso son feminicidios”,* es por el uso de la perspectiva de género para el análisis de dichos comentarios ya que IN-MUJERES (2002) sostiene que la perspectiva de género es un marco de análisis teórico y conceptual que permite: detectar los factores de desigualdad que afectan a hombres y mujeres en los diferentes ámbitos del desarrollo y planear acciones para modificar las estructuras que mantienen las desigualdades.

En otro momento, se presenta algunos ejemplos de lenguaje inclusivo donde hubo algunos comentarios *“siento que se exagera con decir compañere”, “al decir discapacidad auditiva ya estas discriminando por su condición física”, “no, ya estas reconociendo su situación y lo estas incluyendo”, “eso es muy difícil para nosotros como docentes y se debe comenzar a ser inclusivos desde la estructura de los salones”,* aquí se aprecia un ejemplo extraordinario para la aplicación el principio pro persona, que encamina a que si hay dos interpretaciones posibles se opte por la que sea más protectora a las personas o si existen dos o más normas referentes a un mismo derecho, se aplique la que mayor favorezca a la persona (CNDH, 2016).

Cuando se brindaron algunas estrategias didácticas sobre la reflexión de los medios de comunicación, el impacto que causa en sus estudiantes. Los comentarios fueron los siguientes *“resulta ser muy complicado porque hasta uno consume esa música y el nivel de violencia que dice si es difícil”, “tanto nuestros estudiantes*

como nosotros escuchamos esa música”, “¿cómo ayudas al estudiante, una vez que se de cuenta de su realidad no se deprime? Es muy interesante”, cuando se realizan situaciones de aprendizaje desde una pedagogía crítica que cuestione su realidad conlleva a una reflexión sobre su entorno y desmantela los factores que convergen. Así, lo alude Freire (1967) se debe construir el conocimiento desde las diferentes realidades que afectan a los dos sujetos políticos en acción, aprendiz y docente.

Por lo tanto, la educación con sentido humano promueve espacios de sensibilidad hacia el otro u otra, considerando sus capacidades, habilidades y actitudes para una mejor sociedad. Puesto que, la cultura de la dignidad humana debe ser prioritario para cerrar brechas de desigualdad y discriminación para fomentar una justicia social en el país.

CONCLUSIÓN

La incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos resulta ser un promotor medular para lograr una mayor sensibilidad en la sociedad mexicana respecto al valor de la vida humana. En el ámbito educativo es necesario desarrollar una concientización y una postura crítica sobre las problemáticas sociales en el colectivo docente para que en su práctica educativa implementen estrategias didácticas en caminadas a fomentar los principios jurídicos de dignidad humana, libertad, integridad, igualdad y seguridad para generar espacios inclusivos y con sentido humano.

Cuando un docente reconoce la importancia de su rol en la educación y la sociedad, puede llegar a transformar realidades desde sus procesos de enseñanza. Tomar en cuenta los tres escenarios de la educación; lo familiar, el salón de clases y el entorno social se puede llegar a una concientización social. Comprender, que cada uno de los actores de la educación son seres necesarios para lograr una justicia social.

Por lo tanto, ser conscientes de la realidad que atraviesa el entorno donde se labora como docente y partir de la problemática existente a través del análisis y la reflexión para poder llegar a una resolución en comunidad o poder minimizar la problemática, logrando compartir y transmitir esa posible solución se puede llegar a desarrollar una sociedad comprometida con cada individuo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, M. J. y Mohanty, C. T. (1997). Introduction: genealogies, legacies, overments. In *Feminist Genealogies, Colonial Legacies, Democratic Futures*, ed. MJ Alexander, CT Mohanty, pp. xiii-xlii. New York: Routledge
- Beauvoir, S. 2011 (1949). *The Second Sex*. Transl. C Borde, S Malovany-havallier. New York: Vintage Books. From French.
- CNDH (2016). Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los derechos humanos. CNDH, México. Disponible en: <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/34-Principios-universalidad.pdf>
- DOF (2019). CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Disponible en: <http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DR11/normateca/nacional/CPEUM.pdf>
- Freire, P. (1967). *Educacao como practica do libertade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Giroux, H. (1999). *La educación, la universidad y la sociedad: el vínculo crítico*, 1 edicions de la Universite de Barcelona, España.
- INMUJERES (2002). *Compendio de leyes sobre los derechos de la mujer*, INAM, Honduras.
- INMUJERES (2015). *Informe de Resultados octubre-diciembre 2015*. México: INAM.
- Kemmis, S.; McTarggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barelona. Laertes.
- Lamas, M. (1986). “La antropología feminista de la categoría de género”, *Nueva antropología. Estudios sobre la mujer: problemas teóricos 30*, Ludka de Gortari (coord.), CONACYT/UAM.
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism Without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham, NC: Duke
- Palomar, C. (2006). “La política de género en la educación superior”, en *La Ventana*, 21, México, 2005, pp. 7-43. Fecha de acceso, 17 de octubre de 2018. Disponible en <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventana/Ventana21/7-43.pdf>
- Scott, Joan (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. American Historical review, New York, USA.
- SESNSP (2020). *Incendencia Delictiva del Fuero Común 2017 Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas* CNSP/38/15. Disponible en: <http://secretariadodjejecutivo.gob.mx/docs/pdfs/nueva-metodologia/CNSP-Delitos-2017.pdf>
- Singh (1998). *The Academy of Management Review* 23 (4) · October 1998 with 17,170 Reads DOI: 10.2307/259056

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CAPACITACIÓN EN TUTORÍAS A DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Dra. Cristina Recéndez Guerrero

UAZ, Unidad Académica de Ciencia Política

ORCID: 0000-0001-5489-6998

crecendez2001@yahoo.com.mx

Zacatecas, Zacatecas, México

Dr. Miguel Omar Muñoz Domínguez

UAZ, Unidad Académica de Ciencia Política

ORCID: 0000-0002-2717-7338

omunoz@uaz.edu.mx

Zacatecas, Zacatecas, México

RESUMEN

En el presente trabajo, se presenta la primera parte de un estudio longitudinal, sobre la eficiencia terminal del programa educativo de la Licenciatura de Historia del Arte, en CUTonalá de la Universidad de Guadalajara. El objetivo es mostrar los resultados obtenidos en 8 cohortes generacionales, del ciclo 2012A al 2019A; analizando estudiantes inactivos, activos, egresados, pasantes, graduados y titulados; hasta el corte de diciembre de 2022. Los resultados obtenidos presentan que el 34.35% logran el egreso y tan solo 16.03%, culminan el programa educativo en su totalidad, logrando la titulación; siendo un porcentaje bajo. Llama la atención el número de estudiantes inactivos del 20.61%; lo cual nos conduce a la revisión y evaluación continua del programa educativo.

Palabras claves: Educación superior, tutoría, adquisición de competencias

INTRODUCCIÓN

En 1999 la Secretaría de Educación Pública vía la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SEP/SESIC), y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como parte de las políticas públicas en educación, dieron a conocer que se ponía en marcha la organización e implementación del Programa Institucional de Tutorías (PIT) en las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, acción encaminada a disminuir la deserción, el rezago, la baja eficiencia terminal, la reprobación, los bajos índices de titulación y en lo posible elevar el desempeño y rendimiento de los estudiantes manteniendo un proceso educativo de calidad (Romo, 2011).

Cabe aclarar, para 1999 la invitación de implementar las tutorías llevaba ya 10 años en discusión, había iniciado desde 1988 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuando en el Congreso de Reforma Universitaria se debatían los medios y estrategias para elevar la calidad de la docencia, misma que, según el discurso oficial se había afectado por el proceso de masificación ocurrido en las IES desde inicios de la década de los setenta. En el debate, una de las sugerencias innovadoras propuesta por Latapí fueron los seminarios de tutorías, añadiendo que correspondía hacerse cargo de ellas a los docentes de tiempo completo y medio tiempo, cubriendo este tiempo con su carga de trabajo no docente. (Latapí, 1988). Con anterioridad a la propuesta del Congreso,

algunas licenciaturas estaban aplicando el programa, en lo que no había claridad era a que alumnos se debía apoyar.

En la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), aunque se vivían problemáticas semejantes respecto de la calidad educativa, con miras a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en 1999 se llevó a cabo el Foro de Reforma, sin embargo, la cuestión de las tutorías estuvo ausente. Fue hasta la renovación de la administración rectoral 2004-2008, que a la tutoría se le dio importancia como programa que “proporciona educación personalizada a un alumno o a un grupo reducido [...] se adopta como medida complementaria para estudiantes con dificultades para seguir los cursos convencionales” (Latapí, 1988:2). En esta dirección, desde el 2000 habían iniciado cursos de formación en tutorías y la planeación de diplomados, al tiempo que se cubría otro objetivo, fortalecer el Modelo Académico UAZ Siglo XXI, bajo esta perspectiva, en el informe rectoral de 2004-2005, aludiendo al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente se afirma “buscamos consolidar una figura de profesor que participe en las actividades de docencia, investigación, tutoría y gestión académica” (Femat, 1er. Informe de labores; 2004-2005:12). Así, la administración desde la Secretaría Académica, dio paso a la conformación de una instancia responsable de implementar y formar a los y las docentes en la tutoría: la Comisión Institucional de Tutoría.

En el mismo año 2004, se presentó al personal universitario el Proyecto Institucional “Modelo Universitario basado en Áreas Académica con Enfoque Multidisciplinario”, en él, en la meta 17 queda esbozada la institucionalización del servicio de tutorías y la atención a las trayectorias escolares, como mecanismo para aumentar los índices de eficiencia terminal en cada área y programa, por lo que se consideró necesario Ratificar la Comisión Institucional de Tutoría e implementar el Programa Institucional de Formación de Tutores, así como el Programa Regional de Formación de Recursos Humanos para la Formación de Tutores. Se trata de un documento denso, confuso y repetitivo en las metas y objetivos. No obstante, respecto de la tutoría, sentó el precedente para considerar que se requería la capacitación permanente de los docentes en la misma y mediante la promoción de seminarios y congresos regionales se fortaleció el proceso.

Iniciando la administración 2008-2012, la tutoría ya había cobrado importancia como política de mejora, por lo que en el primer informe de labores se lee “Se realizó un análisis de la situación actual de las tutorías en la UAZ, y con base a ello se elaboró la propuesta del Programa Institucional de Tutoría donde se incluye el portal de tutoría y portafolio electrónico del tutor” (1er. Informe de labores 2008-2009:55-56). La mejora del proceso, implicó la participación activa del Sistema Institucional de Información Administrativa





y Financiera (SIIAF). En 2010 se da a conocer el Reglamento del Programa Institucional de Tutorías (RPIT).

En el programa de tutorías propuesto por la ANUIES denominado Programa Institucional de Tutorías (Fresan y Romo, 2011), además de los tutorados, los y las tutoras son actores centrales del proceso, y se plantea que estos deben desarrollar habilidades éticas y empáticas, confianza, aceptación, creatividad, capacidad para escuchar y crear climas de confianza, dominar la entrevista, capacidad para realizar diagnósticos reconociendo problemas de adaptación, académicos, de salud, emocionales, económicos y familiares, la adquisición de todas estas habilidades se incluyen en la formación y actualización en tutorías. Con la incorporación de del programa de tutorías en las IES, a nivel nacional se reconfiguró el quehacer docente,

y empezó a focalizarse la atención hacia las mujeres, aunque el porcentaje de su contratación es menor al de los hombres, la inscripción para realizar cursos o diplomados ha sido mayor a la de hombres, situación que se comprueba haciendo revisión de las memorias y trabajos de los Seminario Nacionales de Tutorías, cada año se presentan abundantes conferencias, ponencias y carteles enviados por los y las participantes, en la revisión de estos materiales se observa que los trabajos de mujeres doblan por más del 50% a los hombres.

En relación a la UAZ, en análisis realizados (Recéndez y Muñoz, 2014) a partir de la exploración de archivos, se ha verificado que las mujeres entraron a la docencia a la par que los hombres, sin embargo, la inclusión por circunstancias culturales y académicas no fue igualitaria. De acuerdo a los datos obtenidos, para 1975 se registraban en nómina 24 mujeres, contra 182

hombres, este pequeño número de mujeres docentes representaba el 11.6% del total, y aunque a lo largo de estos casi 50 años se observa una incorporación constante la brecha continúa, recurriendo al portal de la UAZ (2020) las mujeres docentes representan el 40.3% y los hombres el 59.6%. Con variaciones, el porcentaje mayor de contratación sigue favoreciendo a hombres, en ese sentido, se puede afirmar que siguen vigentes los estereotipos y sesgos de género, así como los roles tradicionales que enmarcan las relaciones patriarcales. Con la puesta en marcha de la política de tutorías, por el trabajo que representa y las actividades asignadas la inclusión y responsabilidad recae en comisiones de equipos de trabajo que se conforman mayoritariamente por mujeres.

De acuerdo al portal de la UAZ (2020), actualmente se reporta una planta académica de 2,746 personas contratadas, de las cuales por tiempo de dedicación 1,333 son de tiempo completo (TC) de acuerdo al género 1,599 son hombres y 1147 mujeres; 542 se encuentran contratados de medio tiempo, y 871 son hora clase. Sin embargo, la categoría personal académico tiene 4 subcategorías de contratación, a saber: Auxiliar docente o investigador, personal académico profesional, técnico académico, y docente investigador. Por lo anterior, del total reportado 2,746 contratados sólo 2,191 tienen la categoría de docente investigador, de estos 1,124 son de tiempo completo, 359 de medio tiempo, y 708 hora clase. Considerados por género son 1,307 hombres lo que representa el 59.6%; y 884, mujeres, el 40.3% del total dedicado a la docencia, por contratación los T.C. 1,124 son los que deben ofrecer tutoría, sin embargo, la evaluación institucional de la actividad se evalúa en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) a través de una constancia expedida por el PIT, este programa sólo considera a docentes de T.C. y en promedio califican en el 630-720 docentes.

En la propuesta del Plan de Desarrollo Institucional de la administración 2016-2020, dividido en 8 bloques, la sección VIII considera programas y proyectos,

quedando integrada la práctica docente, en ella se propone ofrecer capacitación pedagógica y didáctica al docente en armonía con el Modelo Educativo. Para el efecto, se consideraron cinco proyectos: Secuencias didácticas, evaluación de habilidades, destrezas y competencias, seguimiento y tutoría al estudiante, capacitación pedagógica y didáctica, portafolio de evidencias y rúbricas (Guzmán, 2016-2021). En el Plan de Trabajo 2021-2025, estos proyectos separados en el documento anterior, constituyen en el Plan actual la suma de los módulos de capacitación del diplomado en tutorías.

FUNDAMENTACIÓN

De acuerdo a Romo quien retoma la definición que formuló la UNESCO (Arnaiz e Isús, 1998): “la tutoría comprende un conjunto de actividades que propician situaciones de aprendizaje y apoyan el buen desarrollo del proceso académico, con el fin de que los estudiantes orientados y motivados desarrollen automáticamente su propio proceso” (Romo, 2022: 48).

Por su parte para la ANUIES, desde mediados de la década de los noventa, menciona que la tutoría integrada como indicador en el Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP) se considera un proceso de orientación y acompañamiento que incluye orientación para elección y conformación del mapa de formación individual en un programa educativo. Abarcando también colaboración en proyectos de investigación y asesorías individuales y colectivas en la construcción de tesis de grado.

Para la educación superior en México, en poco más de dos décadas que se pusieron en marcha los PIT con aciertos y desaciertos, en las universidades públicas se ha transitado desde el enfoque inicial dirigido a superar indicadores de rezago, reprobación, abandono escolar y eficiencia terminal, hacia una nueva visión de la tu-

toría, donde además de los indicadores mencionados hoy se promueven nuevos procesos como “la gestión de la autonomía, la toma de decisiones, los procesos metacognitivos y de autorregulación imprescindibles para ajustarse a los cambios sociales y las demandas con las que contienden los profesionales” (De la Cruz, 2021:1).

De acuerdo a Lobato y Guerra (2016), el desarrollo de la tutoría en las universidades iberoamericanas ha avanzado con la institucionalización del programa, desarrollándose y consolidándose diversas modalidades de tutoría: La académica, la prácticum, la de titulación, la de servicio, la de investigación, entre pares y la personal. Además, se agrega la colectiva. Todas las modalidades, están encaminadas a nivelar el proceso de aprendizaje, la consolidación de competencias para el logro de empleo, o algún tipo de iniciativa empresarial; favorecen la cooperación entre docentes, así como el fomento al sentido de pertenencia, todas brindan entre el estudiantado un seguimiento continuo y permanente y ofrecen las herramientas para impulsar la trayectoria escolar exitosa.

Se puede seguir colocando múltiples definiciones y discutir sobre ellas, pero la propuesta es que su definición debe surgir del contexto donde la tutoría se está desarrollando, lo cual permite ver la correspondencia entre lo que se sabe o se plasma en documentos y lo que puede lograrse. De acuerdo a otros autores la tutoría debe definirse como construcción propia, como afirma Porter “... si hay alguna definición de tutoría, ésta debe provenir no de libros, manuales o fuentes externas, sino de la misma comunidad” (Porter, 2006, citado en Romo, 2011:49).

En ese sentido en la UAZ de acuerdo al Manual de Procedimientos del Programa Institucional de Tutorías (MPPT), se define la Tutoría como: “un conjunto sistematizado de acciones educativas de carácter académico y personal, dirigidas a los estudiantes durante su trayectoria escolar y se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función”

(MPPIT, 2014:5), es decir, el o la académica posee una serie de competencias o capacidades aprendidas —mediante lecturas, talleres, diplomados—, que le permiten realizar debidamente las acciones requeridas en la tutoría.

De acuerdo al MPPIT, se define tutor como aquel académico que cumple con el perfil deseado para brindarle apoyo al estudiante a lo largo del proceso de formación. El mismo manual define tutorado, como el estudiante que recibe la tutoría por parte de un académico (MPPIT;2014:6).

Los diplomados que cursan los y las docentes sea para fortalecer sus conocimientos sobre la temática, o porque se encuentran en proceso de formación, se imparten guardando la esencia que desde 1988 apuntó Latapí, la tutoría se considera una relación pedagógica entre docente-alumno del todo diferente a la relación que se establece con los grupos, el papel del docente sigue siendo la de consejero, compañero, creando un ambiente amigable desde la primera entrevista ejerce de manera suave su autoridad, y descubre a la par el alumno el ritmo, las formas, y estilo de aprendizaje. Lo diferente en la evolución de la tutoría es la invitación implícita de dotar al tutorado de autonomía en su proceso y de la capacidad de liderazgo para el empleo.

METODOLOGÍA

Se realiza una reflexión analítica de carácter exploratoria y descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se revisan los contenidos de los diplomados centrándose en el vigente (2021-2025) denominado “Estrategias y herramientas para el ejercicio de la tutoría”, así como otros documentos institucionales relacionados con la tutoría como son el Reglamento Institucional de Tutorías RIT, el Manual de Procedimientos y Organización del Programa Institucional de Tutorías (MPPIT).

Tuvo como objetivo conocer la forma como se adquieren las competencias y habilidades de la tutoría, el eje de atención fue la revisión y cursado de los cinco módulos de que consta el diplomado en tutoría, lo que permitió el conocimiento no sólo de las normas institucionales que guían el proceso, además, cómo se estructura el ambiente contextual, la relación cara a cara, el significado de la tutoría entre tutor o tutora y tutorado (Sánchez y Santa María, 2000:109-135, Latapí, 1988). El conocimiento de las TIC, la técnica para el llenado de formatos y finalmente la forma de evaluación de la tutoría.

RESULTADOS

En la revisión de documentos e informes se pone de manifiesto que la capacitación de docentes, se realiza impartiendo cursos, talleres y diplomados sobre formación de tutores, también mediante estrategias de evaluación en los programas aplicados en las diferentes unidades, así como la asistencia a los Seminarios Nacionales de Tutorías. Desde el período 2004-2008 los diplomados sobre la Habilidad e Implementación de la Tutoría en la UAZ, así como los cursos y talleres de verano e invierno han tenido el objetivo de capacitar a los y las docentes en el proceso pedagógico, en los conceptos, en la formulación del plan de acción tutorial, en las estrategias y herramientas básicas, en el portafolio electrónico, etc., es decir, en las competencias requeridas para el ejercicio práctico de la tutoría.

Inicialmente los diplomados y cursos fueron impartidos por académicos de la UNAM, o de otras instituciones, poco más adelante la dirección de Escuela Preparatoria conformó un grupo de docentes que tomando cursos y diplomados se formaron en tutorías, e iniciaron el proceso hacia otras universidades. Mas adelante, un nuevo equipo integrado en su totalidad por compañeras de la escuela de psicología actualizó no sólo los materiales, los cursos y diplomados, elaboraron los documentos normativos para impulsar la tutoría en la UAZ.

Durante la administración 2008-2012 logró institucionalizarse la política, así, el 11 de febrero de 2011, se presentó formalmente y ante la comunidad universitaria el PIT. Con anterioridad en 2010 se había dado a conocer el RIT. En 2014 el MPPIT en este se “asegura la realización efectiva de la tutoría, puesto que describe de manera puntual las funciones del tutor, sistematiza las funciones a desarrollar en la práctica tutorial y presenta de forma puntual los instrumentos de apoyo y orientación para llevar a cabo cada una de las sesiones” (MPPIT, 2014:2), es decir, se incide en la formación no sólo de competencias, también en las habilidades requeridas.

En esta administración 2021-2025 el Secretario académico y la responsable de la subcoordinación de tutorías destacaron la importancia que el programa tiene para la UAZ, los docentes y el alumnado, y para seguir impulsando la formación en tutorías convocaron al primer diplomado en tutorías no solo a coordinadores de unidad y responsables de programas, además existió la propuesta de dejarlo abierto, para todos y todas las docentes que tuvieran disposición para cursarlo —incluso quien no impartiera tutoría—. Es decir, la estrategia sigue siendo la misma, formar en la adquisición de competencias y habilidades mediante cursos y diplomados, la variante ha sido enfocar uno de los módulos al manejo de la plataforma que contiene toda la información correspondiente.

Los tipos de tutoría más conocidos, o los que más se realizan en la UAZ son la tutoría grupal o colectiva y la Tutoría individual asignada. La última es un proceso de acompañamiento realizado entre tutor y tutorado, con el objetivo de que los y las alumnas mejoren su rendimiento, mediante el conocimiento y desarrollo de hábitos de estudio o la solución de algún problema escolar, todas las actividades de tutoría van encaminadas a evitar la reprobación, el rezago y el abandono escolar, y ahora comprende la formación en habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, etc. La tutoría colectiva, generalmente se efectúa en los programas de posgrado, y de acuerdo a la visión de Lobato y Guerra corresponde al tipo de tutorías de titulación e investigación.

Con la institucionalización de la tutoría los programas de licenciatura y doctorado, incluso en el nivel medio superior los directores de las unidades académicas están obligadas a designar personal para elaborar el Programa de Acción Tutorial (PAT) semestralmente, y como lo propuso Latapí dentro del tiempo de trabajo asignado, porque forma parte del compromiso y de las actividades académicas brindadas por la planta de docentes-investigadores de tiempo completo y medio tiempo. La elaboración y entrega del PAT, está condicionada a la entrega del diagnóstico de la unidad.

El último diplomado realizado habilitó en las competencias y habilidades necesarias para llevar la tutoría a buen fin a 147 docentes, que de marzo a julio cursaron en línea los 5 módulos que lo integran, recordando que algunas de las competencias ya las poseen los y las tutoras, por ejemplo, el conocimiento de la disciplina donde se adscriben, habilidades tecnológicas y de liderazgo, por lo tanto, el diplomado está enfocado a la adquisición de competencias didácticas y psicopedagógicas que impacten en el desarrollo integral y formación profesional futura de los tutorados.

- ▶ **Módulo I:** herramientas para la detección de necesidades del tutorado. Se adquieren las competencias y habilidades para estructurar, preparar, dirigir y efectuar —conversación, diálogo, confianza, disposición, conocimiento, comprensión—, diferentes tipos de entrevistas encaminadas a la elaboración de un diagnóstico sobre la situación académica y familiar del tutorado.
- ▶ **Módulo II:** habilidades socioemocionales en el estudiante de educación superior. En este módulo el tutor adquiere y reflexiona sobre las competencias socioafectivas para conducir y transmitir en el proceso de enseñanza la autorregulación de emociones, el manejo de estrés y estados de bienestar.
- ▶ **Módulo III.** Estilos de aprendizaje, técnicas

y estrategias de estudio. El tutor desarrolla la habilidad para detectar que cada tutorado presenta un proceso metacognitivo propio, y por lo tanto, debe orientar al alumno para que lo descubra y reconozca y de esta manera pueda orientarlo a organizar, distribuir y planificar su tiempo, además de inducirlo a desarrollar técnicas de estudio.

- ▶ **Módulo IV:** Uso de las TIC en la tutoría como medio para mejorar el aprendizaje. En este módulo al tutor se le dan a conocer los diferentes medios digitales y las diferentes plataformas:

- **Sistemas de Gestión del Aprendizaje:**
 - Moodle, Google classroom y Edmodo
- **Videoconferencia**
 - Zoom, Google Meet, BigBlueButton,
- **Trabajo Colaborativo:**
 - Genially, Google Drive, Miro.
- **Redes sociales:**
 - Facebook, twitter, ambientes virtuales.

- ▶ **Módulo V:** Estrategia de Seguimiento Tutorial. En este módulo se realiza una recapitulación de los módulos anteriores, seguidamente se da a conocer el portafolio y su manejo de instrumentos contenidos en el MPPIT y la plataforma institucional.

En todos los módulos se realizan actividades de aprendizaje y una evaluación de los contenidos aprendidos.

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación exploratoria, fue conocer y describir el proceso mediante el que se fortalece y actualiza la capacitación de tutores. Proceso que en las IES del país ocurrió para cubrir la demanda



oficial de elevar la calidad del proceso educativo, ante su deterioro por el proceso de masificación ocurrido en las universidades, a diferencia de la tutoría en Europa que, se implementa considerando la visión de un nuevo escenario para la educación superior, donde después del Informe de Delors la educación empieza a ser vista como un proceso para toda la vida, que requiere la actualización en competencias de los profesionales, formación de trayectorias menos lineales, y la ruptura de fronteras en los conocimientos (Álvarez, 2008).

En la UAZ el programa de tutorías fue implementado desde que la ANUIES dio a conocer dicha política, sin embargo, dado que en la tutoría se encuentran implicados diferentes actores, en particular, dos personas quien funge como tutor y el o la tutorada y entre ambos media el proceso pedagógico que acompaña

a la tutoría, por eso Álvarez considera (2000) que, la importancia de la acción tutorial debe revisarse considerando tanto a los alumnos como a los docentes. De manera general se puede aseverar que la tutoría inicia a la par del nombramiento y cursos introductorios que coloca a los y las docentes en el conocimiento de lo que es la tutoría, posteriormente cursaran los diplomados, los cuales en la UAZ están estructurados para impartir los contenidos —curriculares— de la formación, siendo los módulos I, II, III, los que proporcionan al tutor los recursos pedagógicos necesarios; el desconocimiento de dicho proceso, el no habilitarse en el mismo conduce al fracaso de la misma, por lo que en su fase inicial —primeros años— al no darle la importancia requerida (formación del docente) los resultados arrojados no eran positivos.

Como lo enuncian analistas de la tutoría, entre docentes que fungen como tutores, la estrategia de formación son los cursos y diplomados, a lo que se suma la práctica que en el transcurso del semestre se adquiere (Romo, 2011). La actual administración, desde la Secretaría Académica siguen impulsando actividades de actualización: cursos, diplomados, reuniones, en 2021 se convocó al primer curso sobre tutorías, después a diplomado.

Actualmente en reuniones con coordinadores de tutorías y responsables de las diferentes licenciaturas y posgrados, se toma conciencia de que la tutoría obedece no a los cambios realizados por una reforma o un decreto de carácter federal, sino que, la misma forma parte actualización docente y el compromiso individual y ético de participación de los académicos, ante las nuevas formas de aprendizaje que tiene por eje la formación integral de los estudiantes.

Como en otras universidades en la UAZ, en la Ley Orgánica capítulo IV, apartado 2 se definen los objetivos, el MPPTI los retoma siendo uno de los específicos: capacitar y actualizar de manera permanente a los tutores (...) y establecer los mecanismo, instrumentos y metodologías que apoyan u orientan el quehacer de tutoría (MPPTI, 2014: 4,5). Siguiendo este objetivo el Manual contiene 22 formatos, siendo estos: Plan de acción tutorial 1 y 2; notificación al tutor; notificación al tutorado; agenda del tutor; ficha de identificación del tutorado; ficha de entrevista inicial del tutor (sugiere preguntas); Bitácora 1 y 2; Informe global de la actividad tutorial; concentrado para el coordinador de tutorías; Evaluación del desempeño de la tutoría; Solicitud de cambio de tutor; solicitud de baja del tutorado; evaluación de las dificultades de la acción tutorial, asesoría académica; bitácora de tutorías para el intercambio estudiantil y perfiles profesionales de la planta docente. El manual contiene otros documentos en caso de que el tutorado sea becario PRONABES.

Todos estos formatos se encuentran y son llenados en la plataforma de tutorías, integrada en el Sistema

Institucional de Información y Administrativo y Financiero (SIIAF), desarrollada por el área de sistemas de la universidad. Si bien, con ello se ha innovado y simplificado la evaluación del proceso de tutoría, esto ha significado para los docentes —no sólo para las estudiantes— nuevas formas de aprender, pero también carga de trabajo adicional.

En el MPPIT, en el punto 5 denominado descripción de los procedimientos, 5.1. a la letra dice “Formación de tutores mediante el diplomado para la habilitación e implementación de la tutoría académica en la UAZ”. Objetivo: Habilitar al docente del nivel medio superior, superior y posgrado a través del análisis conceptual y procedimental de la tutoría académica, para implementarla en el marco de la atención integral al estudiante universitario durante su trayecto escolar. La tutoría personalizada a permitido apoyar a los estudiantes en sus cursos, por un lado, y la tutoría entre pares o colectiva permitió brindarles apoyo en el proceso de investigación y elaboración de tesis, de esta manera para los egresados se facilita el proceso de titulación, en el tiempo otorgado —un año— después de concluidos los cursos formativos, para alcanzar la meta del 100% de titulación, en particular en los programas de posgrado.

La norma de que se evalúe la participación en la tutoría mediante una constancia entregada en línea al finalizar el semestre por la subcoordinación de tutorías, no ha limitado la participación de los y las docentes, en la tutoría se han implicado docentes de T.C., M.T. y hora clase.

CONCLUSIONES

La decisión de impulsar y mantener el programa de tutoría que garantice procesos educativos de calidad requiere la elaboración de un diagnóstico general de necesidades de formación docente, este permite identificar recursos humanos que quieran formarse o

profesionalizarse para desarrollar e implementar los procesos metodológicos y pedagógicos necesarios para culminar con éxito la tutoría, esta acción de formación docente impactará en la calidad del proceso educativo y en el cambio académico, y poco a poco se ha ido incorporando en la cultura institucional.

La tutoría se considera uno de los elementos académicos fundamentales al ser una de las estrategias básicas en el modelo educativo actual de la UAZ y de sus programas, implementado “con la finalidad de elevar el número de egresados en los tiempos previstos en los

planes de estudio y de igual manera, cumplir con los propósitos de formación establecidos en los mismos” (PIT, 57). Y como afirma Álvarez (2008) el estudiante se está viendo obligado a adaptarse al cambio en lo académico y en su formación profesional, sujeto a una serie de transiciones constantes, lo mismo para los docentes, la tutoría es un valor añadido para los dos sujetos del proceso, tanto estudiantes como docentes, aprenden nuevas competencias y desarrollan otras habilidades en su proceso de personalización de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 71-88. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27413170004.pdf>
- Domínguez, G. F. J. (2009). Primer Informe de Labores 2008-2009. Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.
- De la Cruz, F. G. (2021). La tutoría en educación superior: perspectivas desde la inclusión educativa. Visitado en 28/04/2023 <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/2021/10/12/la-tutoria-en-educacion-superior-perspectivas-desde-la-inclusion-educativa/>
- Femat, B. A. (2005). Primer Informe de Labores 2004-2005. Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.
- Femat, B. A. (2005). Proyecto Institucional. Modelo Universitario basado en Áreas Académicas. (Enfoque Interdisciplinario), en <https://documents.net/document/universidad-autonoma-de-zacatecas-proyecto-institucional-modelo-universitario-basado-en-areas-academicas-enfoque-interdisciplinario.html?page=1>
- Fresan, O. M. y Romo L. A. (2011). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México, ANUIES.
- Guzmán, F.A. (2016). Plan de Desarrollo Institucional <https://civil.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2021/04/Plan-de-Desarrollo-UAZ-2016-2020-INTEGRADO.pdf>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Batista, P. (2014). Metodología de la Investigación, México: McGRAW-HILL.
- Latapí, P. (1988). "La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", *Revista de la Educación Superior*, vol. XVII, núm. 68, pp. 5-19.
- Lobato, C. y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52 (2), 379-398. Recuperado de: <https://educar.uab.cat/article/view/v52-n2-lobato-guerra/726-pdf-es>
- Programa institucional de tutorías, consultado el 10/08/2022 <https://zacatecasonline.com.mx/noticias/universidad/10537-programa-tutorias-uaz>
- Manual de Procedimientos del Programa Institucional de Tutorías. Coordinación de docencia, UAZ. Rodríguez, R. M.; González R. N.; Aldaba A. D. y Romero M. A. (2014). https://mcpi.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2021/03/Manua_Completo_Procedimiento_Tutoria.pdf
- Romo, López A. (2011). La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. Consultado el 10 de agosto de 2022, en <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro225.pdf>.
- Sánchez y Santa María (2000). “El proceso y la práctica de la tutoría”, en Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida Académica y eficiencia terminal, México: CESU/UNAM/PyV.

POTENCIANDO LA PARTICIPACIÓN EFECTIVA DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS ESCUELAS PRIVADAS EN MÉXICO: EL CASO DE ÉXITO DEL PROGRAMA FACTOR 3 EN SISTEMA EDUCATIVO VALLADOLID

Dr. Fidel Ibarra López

Investigador Titular del Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV)

Catedrático Universitario de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)

ORCID: 0000-0002-2955-9145

fidel.ibarra.sistemavalladolid.com

Mazatlán, Sinaloa, México Mazatlán, Sinaloa, México

Dr. Edgar Estrada Eslava

Catedrático Universitario de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

ORCID: 0000-0001-8563-5870

edgareslava@uas.edu.mx

Mazatlán, Sinaloa, México

M.C. Eugenio Rodríguez Palomarez

Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid

Catedrático Universitario de la Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO)

ORCID: 0009-0008-8214-8688

ciinsev3@sistemavalladolid.com

Mazatlán, Sinaloa, México

RESUMEN

En la presenta investigación se describe una experiencia de éxito en lo referente a la vinculación escuela-padres de familia. La experiencia tiene que ver con la implementación de un programa denominado *Factor 3, padres en el aula* en los 82 centros escolares que integran a Sistema Educativo Valladolid. Un subsistema de educación privada que ofrece educación en el nivel básico en 27 estados de la república. Con la implementación del programa, se logra identificar con claridad los aspectos donde se tienen fortalezas, así como los rubros donde se presentan áreas de oportunidad para mejorar la relación y la comunicación con los padres de familia. De la misma forma, se identifica la percepción de los padres de familia en cuanto a los indicadores en materia de calidad educativa, calidad en el servicio al cliente y la infraestructura educativa. En ese sentido, el programa *Factor 3, padres en el aula* se constituye en un instrumento fundamental para fortalecer la vinculación con los padres de familia; pero, al mismo tiempo, representa una vía para cualificar el proceso educativo que se ofrece en SEV.

Palabras claves: Alumnos; escuela; padres de familia; programa Factor 3, padres en el aula; Sistema Educativo Valladolid.

INTRODUCCIÓN

Suele considerarse hasta cierto punto increíble el observar cómo la sociedad evoluciona de manera inmensurable en todo sentido, resulta sorprendente el crecimiento adquirido en los diferentes ámbitos, en comparativa con la sociedad de hace algunos años. Aunado a la evolución innata que experimenta la vida misma debido a diversos aspectos multifactoriales, el siglo XXI ha despuntado avances sociales y colectivos significativos, cuya causa principal redundan en las aportaciones de la tecnología.

En términos de la construcción de la calidad educativa, hay consenso entre los académicos respecto a la importancia que representa la familia en la consecución

de ese propósito. Hasta la década de los sesenta del siglo pasado, afirma Valdés y Martínez (2013), la calidad de los resultados educativos se atribuía en gran medida a características de las escuelas, en particular a aspectos relativos a la infraestructura y recursos de éstas. Ahora, señalan los autores (citando a Coleman *et al*, 1966), el éxito de los estudiantes en el sistema educativo se relaciona en gran parte con aspectos situados fuera de la escuela, tales como los antecedentes socioeconómicos del estudiante y en general con los *capitales culturales* y sociales de éstos (p. 3). La participación social entonces, es una parte sustantiva para la construcción del éxito educativo de los alumnos, porque implica "...la participación activa y responsable de autoridades, empresarios, sociedad

Dr. Fidel Ibarra López, Dr. Edgar Estrada Eslava, M.C. Eugenio Rodríguez Palomarez

civil, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia para el logro de una educación de mayor calidad” (Valdés Cuervo et al; 2013: p. 3).

En la importancia de la familia, señalan Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda y Solano (2006) se han realizado investigaciones tendientes a explicar cómo distintas conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de sus hijos considerando que tales variables son determinantes para el aprendizaje y el rendimiento escolar (p. 171). De igual forma, afirman que las investigaciones también se han extendido hacia la forma como los padres de familia se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje de sus hijos mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación (p. 172).

En lo referente a la relación Escuela-Familia (E-F) Pereira, de Souza y Fuentes (2018) señalan que a partir del enfoque de desarrollo humano se consideró relevante investigar la relación construida entre el sistema familiar y el escolar (...). Y las acciones conjuntas entre la E-F contribuyen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Powel, Son, File & San Juan, 2010; Whitaker, Graham, Severtson, Furr-Holden & Latimer, 2012; citado en Pereira, de Souza y Fuentes, 2018; p. 399). En ese sentido, se indica que la participación de progenitores en actividades convocadas por la escuela influirá positivamente en el rendimiento escolar de sus hijos (Llevot & Bernad, 2015; Sánchez & Valdés, 2011; citado en Pereira, de Souza y Fuentes, 2018; p. 399).

No obstante, de acuerdo con un estudio de Márquez (1996; citado en Pereira, de Souza y Fuentes, 2018; p. 399) en una muestra de escuelas en cinco países, se encontró que la relación E-F se caracteriza por una serie de obstáculos. Tales como: a) formas negativas de comunicación; b) atribuir a los padres la responsabilidad directa del fracaso escolar de sus hijos; c) enfatizar constantemente en problemas y aspectos negativos de la escuela. Lo anterior pone en contexto, la complejidad de la dualidad E-F. En ese sentido, la evidencia científica



muestra la importancia de la familia en la construcción del aprendizaje y el rendimiento académico del alumno; sin embargo, no es un proceso del todo fácil construir un modelo de vinculación entre ambas entidades. Y la complejidad estriba en la interacción que se desarrolla entre ambas instancias.

Según un estudio publicado por la UNESCO (2012), la expresión “*interacción escuela-familia*” se basa en la idea de reciprocidad y de influencia mutua, considerando las especificidades y también las asimetrías existentes en esa relación (p. 15).

Es importante detenerse en la definición anterior por lo siguiente: se declara escuela y familia; y no familia y escuela, debido a que:



“la aproximación con las familias es parte del trabajo escolar, ya que las condiciones familiares están presentes de forma latente o manifiesta en la relación profesor-alumno y constituyen claves de comprensión muy importantes para la planificación de la acción pedagógica” (p. 16).



¿La aproximación con las familias forma parte del trabajo escolar? Por supuesto que sí, pero esa aproximación no se limita a la relación profesor-alumno; sino que trasciende a la escuela en su conjunto. Es, por tanto, una vinculación institucional y pedagógica, más que una relación profesor-alumno-familia. Además, el término “aproximación” no se corresponde con el alcance que demanda la vinculación E-F. El término “aproximación” proviene del verbo “aproximar” y este último, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2022), hace referencia a la acción de “acercar”. Y “acercar” la escuela a “la familia” es un primer nivel de vinculación, pero en ningún sentido representa el estadio último de la relación E-F.

Esto último, conlleva tener claridad en cuanto a las funciones de la escuela con respecto al rendimiento académico de los alumnos; así como con la responsabilidad de los padres de familia para con ese propósito. En lo concerniente a lo primero, está en cierta forma clarificado; no así el segundo punto. En esta parte no se tiene claridad ni en las responsabilidades, ni en la forma como los padres de familia pueden cumplir con esas tareas; esto es, si los padres de familia deben coadyuvar con la escuela en la formación académica de sus hijos, ¿cómo pueden cumplir esa tarea? ¿Será que acaso la escuela también tendría que educar a los padres de familia para que les tributen a sus hijos desde el seno del hogar?

En el estudio de la UNESCO (2012) se establece que se debe comprender la vinculación de la E-F en una perspectiva de proceso; esto es, en el corto, mediano y largo plazo. Y se plantea, en esa misma línea expositiva, que un primer momento sería el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia; en un segundo momento, la negociación de las responsabilidades específicas sobre la educación de los niños; y, por último, la construcción de los espacios de correspondencia (p. 16).

En ese marco, se señala en el documento, que se percibe (*sic*) que el proceso E-F se desencadena —y aquí radica lo importante— sin los debidos cuidados preliminares. Y se agrega:

“

“...es muy común que los sistemas de enseñanza y escuelas partan directo a la negociación/obligación de responsabilidades de las familias, antes de comprender las condiciones de los diversos grupos familiares de los alumnos. Al suprimir la etapa inicial, los proyectos de aproximación pueden generar desencuentros. Por esta razón (se enfatiza), especialmente, el movimiento inicial de aproximación para el (re)conocimiento mutuo, teniendo en mente que debe ser apenas el inicio de una larga relación” (p. 16).

”

La cita anterior indica uno de los obstáculos para institucionalizar la relación E-F. Institucionalización que conlleva un proceso basado en tres etapas —como se indica líneas arriba—. No obstante, en ese proceso ¿qué responsabilidad les corresponde a los padres de familia? Esta interrogante ha sido abordada a través del concepto *Currículo del Hogar*, un concepto que involucra los siguientes aspectos:

- a) Requiere que exista un tiempo suficiente para que los padres ofrezcan al niño espacios de interacción lúdica y se promuevan además de conocimientos y habilidades religiosas, éticas, las de tipo académico como la lectoescritura y matemáticas;
- b) Implica además creencias y suposiciones que conforman un discurso que se asocia con expectativas y metas presentes dentro de la familia, las conversaciones de los padres con otros adultos y con niños acerca de lo que ocurre con la escuela, la calidad de la educación, la cotidianidad de la escuela, lo mismo que la crítica y uso deliberado de otros elementos informativos como son: la televisión, los amigos, el periódico, y en general, los medios masivos.

c) Asimismo, conlleva, el aprendizaje que los padres de familia ofrecen en el hogar para que los niños aprendan a través del tiempo a manejar demoras, de tal manera que, al terminar la primaria, puedan elaborar apropiadamente una planeación de actividades (Vera Domínguez, Búrquez y Domínguez, 2002; citado en Vera, Rodríguez y Peña; 2010, Pp. 178-179).

A lo anterior, se suma un objetivo adicional: como parte de la participación de los padres de familia se tiene lo concerniente a la identidad ética o local; esto es, a participar para que el niño(a) entienda a convivir con la diversidad de opiniones y sus diferencias como valores fundamentales para la convivencia social (Vera, 2004; citado en Vera, Rodríguez y Peña; 2010, p. 179.). Lo cual significa que:



“...cuando se habla de la participación de los padres de familia, no sólo se refiere al apoyo en tiempo y espacio que puede dar la madre o el padre en las tareas escolares, sino a toda la filosofía y los modelos de pensamiento que giran alrededor de su concepción de la educación y de la vida cotidiana en la escuela, incluyendo la autoestima, identidad étnica y elaboración del plan de vida” (Arranz, 2004; citado en Vera, Rodríguez y Peña; 2010, p. 179).



En síntesis, las responsabilidades de los padres de familia se circunscriben a los siguientes aspectos: 1) tiempo con los niños para la parte lúdica (juegos); tiempo para la impartición de conocimientos y habilidades académicas, éticas y morales; 2) tiempo para involucrar a la escuela en la conversación cotidiana de la familia; y 3) tiempo para integrar en el niño, los valores de la diversidad de creencias para la convivencia social. Por lo cual, cuando se habla de la participación de los padres de familia, la responsabilidad no se remite a las tareas escolares, sino a *“la filosofía y los modelos de*

pensamiento que giran alrededor de su concepción de la educación y de la vida cotidiana en la escuela, incluyendo la autoestima, identidad étnica y elaboración del plan de vida”.

Para el caso de la presente investigación, interesa describir una experiencia de éxito en lo referente a la vinculación escuela-padres de familia a través de un programa institucional denominado *Factor 3, padres en el aula*, programa que se aplica en Sistema Educativo Valladolid (SEV) en sus 82 centros educativos de educación básica en 27 estados de la república. La experiencia de éxito radica en el hecho de que, a través de este instrumento, SEV ha logrado vincular el binomio escuela-padres de familia como aliado estratégico para identificar áreas de oportunidad en tres dimensiones fundamentales: en la dimensión académica (proceso de enseñanza-aprendizaje); en la dimensión administrativa (calidad del servicio educativo); y en la dimensión de infraestructura (infraestructura educativa).

La importancia de abordar la descripción de la experiencia de éxito del programa *Factor 3, padres en el aula*, radica en el hecho de que representa una experiencia que puede ser replicada en otras instituciones de educación privada —en el nivel de educación básica— con miras a mejorar la relación escuela-padres de familia.

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES

En la investigación que aquí se presenta, se aborda el estudio de un binomio que, hasta la fecha, no se ha logrado articular de forma eficiente y eficaz en el sistema educativo mexicano en el nivel de educación básica, pese a los avances que se han tenido en materia normativa.

Y para muestra, lo siguiente: la participación de los padres de familia no tenía reconocimiento jurídico en México, hasta la reforma del artículo 3 constitucional del 2013, y la reforma al artículo 10, fracción I, de la Ley General de Educación que se derogó en el 2019. En ese sentido, no fue hasta la reforma educativa del 2013 que los padres de familia fueron integrados como elemento constitutivo del Sistema Educativo Mexicano (Ibarra, 2020).

No obstante, el marco para establecer una condición de colaboración entre la escuela y los padres de familia estuvo contemplado en la ley —del 2013 hasta el 2019— y lo que se integró, a lo sumo, fue lo referente a los Consejos de Participación Social, con los cuales se les dio la posibilidad de participar a los padres de familia en lo referente a la gestión de la escuela; pero en lo referente a la vinculación E-F se mantuvo en funcionamiento el modelo bilateral maestro-alumno y no se avanzó en la construcción de un modelo E-F con el cual

se vinculara a los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos (Ibarra; 2019).

Con la reforma educativa del 2019 y la nueva Ley General de Educación del mismo año, en el artículo 129 se establecen seis responsabilidades para los padres de familia. Y en la fracción II del artículo, se establece como obligación: “Participar en el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos (...) al revisar su progreso, desempeño y conducta, velando siempre por su bienestar y desarrollo”. Y en la fracción del mismo artículo se establece como responsabilidad para los padres de familia: “Colaborar en las instituciones educativas en las que estén inscritos sus hijas, hijos o pupilos, en las actividades que dichas instituciones realicen”. Pero como lo hemos señalado, estas dos obligaciones remiten a los padres de familia a participar tanto en las actividades que desarrolla la escuela —festivales, juntas—; así como en el proceso educativo como revisores del desempeño de su hija, hijo o pupilo. Pero de pasar a



Dr. Fidel Ibarra López, Dr. Edgar Estrada Eslava, M.C. Eugenio Rodríguez Palomarez

“revisar” a “participar” de forma activa en el aprendizaje del niño hay una brecha muy grande” (Ibarra, 2020).

En suma, lo que se tiene en el sistema de educación pública a nivel básico es un marco normativo que integra a los padres de familia como actor en el Sistema Educativo Nacional, con el cual se le confiere un conjunto de derechos y responsabilidades. Condición que ha permitido la participación de los padres de familia en lo referente a la gestión de la escuela a través de los denominados Consejos de participación Social. Sin embargo, tal condición no ha sido factor para configurar un modelo de vinculación E-F con el cual se integre a los padres de familia en la formación académica de sus hijos desde el hogar. Y eso quedó manifiesto con la irrupción de la pandemia donde se tuvo que trasladar la educación hasta cada uno de los hogares. Los padres de familia simplemente no supieron “cómo ayudar a sus hijos” en sus tareas escolares, porque simplemente no sabían cómo hacerlo.

¿Y en la educación privada? En el caso de la esta última, cada institución en lo particular procura configurar una forma de vincularse con los padres de familia. Y no sólo como una condición de orden académica, sino sobre todo como una condición estratégica debido a la importancia que representan los padres de familia para la escuela.

Para el caso de la presente investigación, el estudio se orienta al estudio de la vinculación E-F en lo referente a la educación privada, concretamente, para el caso de Sistema Educativo Valladolid.

Sistema Educativo Valladolid (SEV) es la institución de educación básica más importante de México. Tiene presencia en 27 estados de la república y cuenta con 82 colegios en los tres niveles de la educación básica, preescolar, primaria y secundaria, que atiende a una población de más de 35 mil estudiantes.

De acuerdo con Ramírez (2017), SEV se fundó en 1995 en la ciudad de Chihuahua, en el ciclo 1995-1996,

en la colonia San Felipe. Y posteriormente, en el siguiente ciclo escolar (1996-1997) se constituyó el segundo colegio del sistema, el Colegio Regional de México. Y para el siguiente ciclo, 1997-1998, se constituyó el tercer y cuarto colegio, el Colegio Valladolid Villaverde y el Colegio Valladolid del Centro. Estos cuatro colegios, fueron la base a través de la cual se cimentó el crecimiento de lo que ahora es el Sistema Educativo Valladolid.

Siguiendo con Ramírez (2017), lo que generó el crecimiento del sistema fue “Una política de administración de recursos, basada en el ahorro y control del gasto, para darle prioridad a la reinversión en la construcción de las nuevas escuelas, permitió un crecimiento rápido” (p. 26). El crecimiento del sistema generó la necesidad de constituir una serie de programas educativos al interior del SEV, para mejorar el servicio educativo que se brinda en las escuelas y, al mismo tiempo, ampliar la oferta de servicios que se les ofrece a los padres de familia en la educación de sus hijos. Uno de esos programas es el programa *Factor 3 Padres en el Aula*, el cual tiene como propósito vincular la escuela con los padres de familia a través de una visita guiada a las escuelas.

El programa *Factor 3 Padres en el Aula* se empezó a implementar en el ciclo escolar 2011-2012 y representó, desde sus inicios, un programa de Innovación Educativa porque implicó integrar a los padres de familia en las tareas que se realizaban en las escuelas donde se desarrolla la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, en tiempos donde era impensable hacerlo en la educación pública (a nivel básico) por la rigidez del paradigma tradicional de la educación en México que planteaba una resistencia al cambio fincada en principios como “si los padres fueran necesarios en el ámbito escolar los maestros no existirían” o “a los hijos los padres los forman, los maestros los educan” (Figuroa, 2013).

Siguiendo con Figuroa (2013), señala que “Innovar es cambiar y por necesidad es enfrentamiento a fuerzas de resistencia al cambio. No es una concepción meramente academicista la innovación educativa, con

la presencia de los padres en la escuela (se une) lo que nunca debió distanciarse”. En ese sentido, el programa *Factor 3 Padres en el aula*, se instaló como un engranaje adicional en el andamiaje institucional del SEV, al ser resultado de la cultura organizacional de este sub-sistema educativo.

El objetivo planteado inicialmente en el programa *Factor 3 Padres en el aula*, consistió en recibir la visita de los padres de familia a las instalaciones escolares donde estudian sus hijos para conocer el grado de Fidelización —un concepto del marketing comercial— para con el Sistema Valladolid. El programa permitió “no sólo la comunicación (con los padres), sino que éstos (participaran) activamente en los procesos y eventos que la escuela desarrolla, aportando sus experiencias en la mejora de la calidad de la educación, así como en el desarrollo de la personalidad de sus hijos” (Vizcarra, Tirado y Trimiño; 2017). En ese sentido, se trató de desarrollar un proceso educativo coordinado con la familia.

Este proceso educativo “coordinado con la familia” se desarrolló inicialmente en tres aspectos: a) Observación del ejercicio del docente en el salón de clases; b) Supervisión de las instalaciones; y c) Supervisión del servicio administrativo por parte de los padres de familia. La visita guiada de los padres de familia se desarrollaba sin restricción alguna —salvo el respeto al reglamento de la escuela—; esto es, los padres de familia observarían la clase, las instalaciones y la atención del personal administrativo. El reto inicial, siguiendo a García Ramírez (2017), consistió en vencer las resistencias del personal administrativo y directivo, porque la implementación del proyecto implicaba la idea de “supervisión” del quehacer educativo y administrativo que se desarrolla en cada una de las escuelas.

De esa forma, con el programa *Factor 3 Padres en el aula*, se logró integrar desde el ciclo escolar 2011-2012 la visita, al final de cada mes, de dos padres o madres de familia en cada salón de clases en los tres niveles

educativos que contempla la educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria).

Los resultados que ha aportado el programa *Factor 3*, señala Vizcarra *et al*, se ubican en los siguientes aspectos:

- En el notable incremento de la participación familiar en las actividades escolares.
- En el incremento de la comunicación entre los padres, los directivos, los docentes y los alumnos.
- En el perfeccionamiento de los planes de capacitación de los directivos y docentes del sistema educativo, al incluirse actividades didácticas encaminadas a trabajo educativo con la familia.
- En el aumento de los resultados cognitivos y mejora de los modos de actuación de los alumnos.
- En la mejora de la ambientación de las aulas (Vizcarra *et al*, 2007, p. 172).

En cuanto al primer aspecto, de acuerdo con García Ramírez (2017), para el ciclo escolar 2014-2015, acudieron 3,451 padres de familia a los 82 planteles escolares del Sistema Educativo Valladolid. Y para el ciclo escolar 2015-2016, la cantidad ascendió a 4,957; y para el ciclo 2016-2017, se llegó hasta los 6,660 padres de familia (p. 115). Lo cual viene a tener importancia en cuanto a la comunicación entre los padres, directivos, maestros y alumnos. Para el caso de los otros aspectos, queda por generar la evidencia suficiente porque la evaluación de la percepción del padre de familia se recoge a través de un primer cuestionario compuesto por 31 preguntas cerradas orientadas hacia tres aspectos centrales: **1)** El salón de clases (14 preguntas); **2)** El plantel escolar (10 preguntas); y **3)** El personal administrativo (7 preguntas). Y en todo este cuestionario, no se tienen interrogantes que permitan evaluar ninguno de estos tres aspectos arriba señalados.¹

Un elemento adicional: Para el caso del último ciclo escolar, García Ramírez (2017) señala que se utilizó

¹ Cfr. Anexo 1. Primer cuestionario sobre el programa Factor 3, Padres en el Aula.

² Cfr. Anexo 2. Segundo cuestionario sobre el programa Factor 3 Padres en el Aula.

Dr. Fidel Ibarra López, Dr. Edgar Estrada Eslava, M.C. Eugenio Rodríguez Palomarez

un segundo cuestionario para aprovechar la experiencia de los padres de familia que ya habían acudido con anterioridad a realizar la visita a las instalaciones referente al programa Factor 3, Padres en el aula.² Este segundo cuestionario tiene como objetivo general “Evaluar si la visita del padre de familia al aula ha tenido algún efecto en la actividad académica del alumno y del maestro”. El cuestionario consta de 23 interrogantes y 10 de ellas se orientan a la parte académica solamente, lo cual significa que no existe correspondencia entre el objetivo propuesto y el cuestionario porque solamente el 43.5% de las interrogantes guardan relación con el objetivo. El 56.5% restante, se orientan a Datos Personales (4 preguntas) y Visita al Aula (9 preguntas). Aunado a que las interrogantes no permiten construir la evidencia suficiente para alcanzar el objetivo anteriormente señalado, ni para integrar las experiencias de los padres de familia en la mejora de la calidad de la educación, así como en el desarrollo de la personalidad de sus hijos.

La situación anterior le confiere al programa *Factor 3 Padres en el Aula* una condición de debilidad en lo referente al nivel de la calidad (y científicidad) de la información que se obtiene a través de los instrumentos que se tienen actualmente. Sobre todo, si se considera la participación de los padres de familia en lo concerniente al aprendizaje de sus hijos.

Siguiendo a Figueroa Acosta (2013), “Es necesario —señala— revisar lo que tenemos para estar en mejor posibilidad de generar cambios, pero los tendremos —afirma— una vez que tengamos las evidencias razonadas”. Y la evidencia razonada, en el caso del programa Factor 3 Padres en el Aula, se puede constituir si se adecúan los instrumentos con los que se recoge la información empírica que proporcionan los padres de familia cada vez que visitan los centros escolares del Sistema Educativo Valladolid.

En ese sentido, como se señala líneas arriba, desde el año 2011, el SEV constituyó un programa para integrar a los padres y madres de familia en calidad de observadores del proceso escolar a través del *Programa Factor 3*

Padres en el Aula. El programa partió de una concepción fincada en el marketing comercial a partir del concepto de Fidelización. Se pretendía —como ocurre en el ámbito empresarial— identificar en consulta directa con el cliente, su grado de satisfacción a partir de invitarlo a las instalaciones para que observara el proceso de enseñanza-aprendizaje del maestro para con el alumno, así como la calidad de las instalaciones y la calidad del servicio por parte del personal administrativo.

Tal concepción resultó en una limitante con miras en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual orilló a generar un proceso de mejora en el programa *Factor 3 padres en el aula*, que permitiera vincular a los padres de familia en el mejoramiento del proceso en cada uno de los centros escolares. Lo que aquí se presenta, es precisamente la descripción del proceso de mejora y los resultados que se han obtenido en materia académica, en la calidad de servicio educativa y en la mejora de la infraestructura educativa.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El fundamento teórico de la investigación, se desprende de la concepción teórica planteada por Epstein (2013), en el sentido de comprender la relación E-F no como una vinculación, sino como una alianza entre las familias, las escuelas y la comunidad, para poner de manifiesto —señala la autora— las responsabilidades compartidas de los educadores, padres y otros adultos en la formación y los aprendizajes de los niños. Tal condición, Epstein la ubica como un principio rector en la investigación y en las prácticas educativas, con el objetivo de mejorar las escuelas y los resultados escolares.

En ese sentido, la autora señala que los niños no se deben concebir como meros estudiantes, sino como «socios». Cuando los educadores conciben a los alumnos como estudiantes —afirma la autora— es probable que visualicen a las familias como entes separados de la escuela. En cambio, cuando los conciben como niños, es probable que visualicen a la familia y a la co-

unidad como socios de la escuela en su educación y en su formación. Y agrega un elemento fundamental: “Los socios reconocen sus intereses y responsabilidades comunes respecto de los niños y trabajan de manera conjunta en la elaboración de mejores programas y oportunidades para ellos” (p. 15).

Bajo ese marco, Epstein plantea la necesidad de establecer un modelo de alianza entre las escuelas, las familias y la comunidad que tenga como eje central el desarrollo de los estudiantes. Y tal modelo lo plantea en seis dimensiones:

Tabla 1. PLANEACIÓN – APRENDIZAJE SITUADO

Dimensión	Forma en la que favorece
Crianza	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a todas las familias a generar entornos propicios en el hogar para apoyar a los niños como estudiantes.
La comunicación escuela-familia	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños se benefician cuando sus padres y profesores se comunican entre sí en ambas direcciones.
Participación de los padres	<ul style="list-style-type: none"> • La participación de los padres incluye acciones con sus hijos, con padres de otros niños y con la escuela.
Aprendizaje en casa	<ul style="list-style-type: none"> • Los programas que enseñan a los padres a mejorar el ambiente familiar en beneficio del aprendizaje de los niños toman una variedad de formas y pueden producir resultados importantes.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Dada la variedad en su relación con las familias, las escuelas tienen que utilizar diferentes estrategias para involucrarlas en el proceso de aprendizaje de sus hijos.
Colaboración con la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica e integra los recursos y servicios de la comunidad, para fortalecer los programas escolares, las prácticas familiares y la formación de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia con información de Redding (2019; Pp. 9-10) y Epstein (2013, p. 24).

Si se observan las seis dimensiones en conjunto, implican la configuración de un modelo de vinculación E-F, debido a que demanda: a) un sistema de comunicación eficiente y eficaz entre la escuela, los maestros y los padres de familia; b) un sistema de vinculación de los padres de familia en lo referente al acompañamiento de los niños en su aprendizaje académico desde el hogar; y c) un sistema de formación desde la escuela para que los padres de familia puedan realizar el punto del inciso b. Lo anterior no es de todo fácil constituirlo en un sistema educativo nacional, ni en un sistema educativo en lo particular. De ahí la importancia de la experiencia que representa la experiencia de SEV en cuanto a la vinculación con los padres de familia.

METODOLOGÍA

El modelo de vinculación E-F de SEV se fundamenta en el programa *Factor 3, padres en el aula*, el cual consiste en la integración de los padres directamente en cada una de las 82 unidades escolares con que cuenta SEV en el nivel de educación básica.

Tal vinculación se desarrolla a través de la instrumentación de un cuestionario que contempla tres dimensiones fundamentales: la dimensión académica, la dimensión administrativa; y la dimensión de infraestructura. Para el diseño del instrumento del programa,

Dr. Fidel Ibarra López, Dr. Edgar Estrada Eslava, M.C. Eugenio Rodríguez Palomarez

se utilizó como referente teórico el modelo de Epstein (2013), sobre todo en lo referente a la dimensión de Comunicación escuela-familia; la participación de los padres de familia; y la toma de decisiones.

En el diseño del instrumento se cuidó la coherencia interna suficiente para configurar de manera integral las tres dimensiones en las que se sustenta el funcionamiento educativo de Sistema Educativo Valladolid. En ese sentido, se desarrolló una investigación documental con respecto a los documentos institucionales de SEV (Manual Corporativo Académico 2017-2018 y el Plan Operativo Anual) para establecer una correspondencia del instrumento del programa Factor 3 padres en el aula, y los documentos rectores del sistema.

Asimismo, se realizaron entrevistas a profundidad a actores clave vinculados con en el Programa Factor 3 Padres en el Aula; esto es, a Directores de Escuela, Directores Académicos y maestros de primaria, para indagar la forma como en realidad estaba operando el programa, así como las mejoras que se le podían realizar al instrumento en su conjunto.

RESULTADOS

Se articuló un nuevo instrumento del programa *Factor 3*, el cual consistió en un cuestionario mixto; esto es, en un cuestionario que combinó preguntas abiertas, cerradas y mixtas (Arias, 2012; p. 75). En total, el instrumento se constituyó por 42 interrogantes. Las cuales se estructuraron de la siguiente forma:

Tabla 2. ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO DEL PROGRAMA FACTOR 3, PADRES EN EL AULA.

Concepto	Tipo de interrogante	Total de interrogantes	Descripción
Aspectos generales	De selección simple.	4	Se abordan aspectos referentes al colegio donde se aplica el instrumento, el grado en que estudia el alumno, y el nivel educativo del padre de familia.
Dimensión académica	De selección simple con escala de Likert.	22	Se abordan aspectos referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por el docente titular y complementario; así como la calidad de la comunicación y vinculación que se desarrolla entre la escuela, docentes y padres de familia.
Dimensión administrativa	De selección simple con escala de Likert.	9	Se abordan aspectos referentes a la calidad del servicio que se presta a los padres de familia por parte del personal administrativo; así como en los distintos servicios administrativos que se ofrecen en los centros escolares.
Dimensión de infraestructura	De selección simple con escala de Likert.	6	Se abordan aspectos que tienen que ver con la infraestructura educativa de las unidades educativas, como el caso de la calidad de las instalaciones (centros de cómputo, laboratorios, aulas, áreas verdes, bibliotecas).
Aspectos generales	De respuesta abierta.	1	Con esta interrogante se pretende recabar las observaciones que tiene el padre de familia sobre algún aspecto en específico de la unidad educativa.

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento se ha aplicado tanto en el modelo educativo presencial, así como en el modelo virtual durante el periodo de la pandemia; esto es, la interrupción del modelo presencial con la contingencia sanitaria no significó la interrupción del programa. Solamente se adecuó para analizar el componente académico en el sistema.

Con la aplicación del instrumento, se logra identificar con claridad los aspectos donde se tiene fortaleza, así como los rubros donde se presentan áreas de oportunidad para fortalecer la relación y la comunicación con los padres de familia; así como, la percepción de los padres de familia en cuanto a los indicadores en materia de calidad educativa, calidad en el servicio al cliente y la infraestructura educativa.

En ese sentido, el programa *Factor 3, padres en el aula* se constituye en un instrumento fundamental para fortalecer la vinculación con los padres de familia; pero, al mismo tiempo, representa una vía para cualificar el proceso educativo que se ofrece en SEV.

DISCUSIÓN

El programa *Factor 3, padres en el aula* ha pasado de ser un instrumento de orden mercadológico con el cual se pretendía construir la fidelización del cliente, a un recurso con el cual se estudia y se evalúa la vinculación y la comunicación que se desarrolla con el padre de familia.

Tal transformación del programa, ha permitido cualificar el proceso educativo que se ofrece en las unidades educativas de SEV. Y abre la posibilidad ahora, para transitar a otro estadio de calidad en el sentido de conformar un modelo de vinculación escuela-padres de familia. Un modelo donde involucre a los padres de familia en el proceso de enseñanza de sus hijos, a través de vincular el hogar como otro espacio donde se construye el aprendizaje de los alumnos, como lo señala Epstein (2013). No obstante, para llegar a ese nivel, se requiere formar a los propios padres de familia para que puedan integrarse en ese proceso. Y para ello,



SEV debe integrar un modelo de vinculación escuela-padres de familia que contemple todas las dimensiones que señala Epstein en su modelo teórico.

familia; pero, al mismo tiempo, representa una vía para cualificar el proceso educativo que se ofrece en SEV. Esto último se alcanza a partir de que se identifican las fortalezas y las áreas de oportunidad para mejorar en el ámbito académico, administrativo y en la infraestructura educativa en cada uno de los 82 centros educativos con que cuenta el sistema.

CONCLUSIÓN

El programa *Factor 3, padres en el aula* es una experiencia de éxito en el sistema educativo mexicano. Representa un instrumento fundamental —como se indica— para fortalecer la vinculación con los padres de

Con el programa se integra la participación de los padres de familia en las diversas actividades que se desarrollan en las unidades educativas, al tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Colás Bravo, P. & Contreras Rosado, J. A. (2013).** La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>.
- Epstein, J. L. (2013).** Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. Fundación CAP, Santiago, Chile. Recuperado de: https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/Programas-efectivos-de-involucramiento-familiar-en-las-escuelas_Joyce-Epstein.pdf
- Erikson, E. (1988).** El ciclo vital completado. 1ra reimpresión, Ed. Paidós, México. Recuperado de: https://www.academia.edu/38779034/Erikson_El_Ciclo_Vital_Completado.pdf
- Figueroa Acosta, J. M. (2013).** Anteproyecto de investigación "Padres en el aula para la mejora educativa de los niveles primaria y secundaria", material inédito.
- García Ramírez, L. (2017).** "Programa Factor 3: Padres en el Aula", Ed. Horson Ediciones Escolares.
- González-Pineda, J. A., y Núñez, J. C. (2005).** La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 115-134.
- Martiniello, M. (2000).** Participación de los padres de familia: Hacia una taxonomía para América Latina; en *Perspectivas sobre la Reforma Educativa en América Latina*. América Central en el contexto de las políticas de educación en las Américas", Editores: Navarro, Juan Carlos; Taylor, Khaterine; Bernasconi, Andrés; Tyler, Lewis. Ed. Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Namco Interamericano de Desarrollo e Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional. Recuperado de: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACH684.pdf
- Rivas Borrell, S. (2007).** La participación de las familias en la escuela, *Revista española de pedagogía* año LXV, n.º 238, septiembre-diciembre 2007, 559-574
- _____, (2009). INTERRELACIÓN ENTRE MODELOS, RESPONSABILIDADES Y FILOSOFÍA EN LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 465-472. [fecha de Consulta 10 de Abril de 2023]. ISSN: 0214-9877. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321051>
- Rosário, P.; Mourão, R.; Núñez, J. C., González-Piñeda, J. A., y Solano, P. (2006).** Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva?. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 171-179. [fecha de Consulta 27 de Marzo de 2022]. ISSN: 0214-7823. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827306>
- Pereira-Silva, N. L.; de Souza Rabelo, V. C. y Fuentes Mejía, C. (2018).** Relación familia-escuela y síndrome de Down: perspectivas de padres y profesores. *Revista de Psicología*, 36 (2), 397-426. [fecha de Consulta 27 de Marzo de 2022]. ISSN: 0254-9247. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337855920001>
- Redding, S. (2019).** "Familias y escuelas". Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Libro en formato digital. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C702.pdf>
- Sistema Educativo Valladolid, "Plan Anual Operativo, 2017-2018".** _____, "Manual Corporativo Académico, 2017-2018".
- Velásquez de Bustamante, M. E.; De León Cruz, A. y Díaz Mendoza, R. F. (2009).** "Pedagogía y Formación Docente, Vol. I", 1ra. edición, Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; n. 1., San José, Costa Rica. Recuperado: https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_01_0.pdf
- Vera Noriega, J. Á.; Rodríguez Carvajal, C. K. y Peña Ramos, M. O. (2010).** DESEMPEÑO ESCOLAR Y CURRÍCULO DEL HOGAR EN FAMILIAS DE ALTA MARGINALIDAD EN SONORA, MÉXICO. *Tiempo de Educar*, 11 (22), 177-195. [fecha de Consulta 27 de Marzo de 2022]. ISSN: 1665-0824. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121072003>
- Vicente de Castro, F. y Cabanillas Diestro, M. T. del C. (2010).** La familia, una realidad histórica y sociocultural. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. Vol. 18, (2), Año. 14. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61903168.pdf>
- Vizcarra, J.; Tirado, L. y Trimiño, B. (2017).** La educación escolar como proyecto científico-cultural. *Filosofía de trabajo de Sistema Educativo Valladolid*. Horson Ediciones Escolares.

SIMPOSIO 3

**Los desafíos para promover
la educación ambiental, la
educación para la salud y el
bienestar psicosocial en los
contextos escolares.**

EVALUACIÓN DE LA SALUD MENTAL EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA FMVZ-UJED PORMEDIO DEL PHQ-9

Dra. Andrea Carolina Ortega Núñez

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia
de la Universidad Juárez del Estado de Durango
ORCID: 0000-0002-3514-7657
carolina.ortega@ujed.mx

Dra. Claudia Margarita Abascal Hernández

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia
de la Universidad Juárez del Estado de Durango
ORCID: 0009-0000-3571-5354
fmvz2@hotmail.com

Dr. Javier Palacios Torres

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia
de la Universidad Juárez del Estado de Durango
ORCID: 0000-0003-3549-164X
javipaltor30@gmail.com

M.C. Tania Guadalupe Delgado León

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia
de la Universidad Juárez del Estado de Durango
ORCID: 0000-0003-4457-4666
flacuchis13@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo de investigación muestra los datos obtenidos en la aplicación del Cuestionario sobre la Salud del Paciente-9 (PHQ-9) a los alumnos de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia perteneciente a la Universidad Juárez del Estado de Durango (FMVZ-UJED) post pandemia. El objetivo de dicha investigación es identificar el porcentaje de alumnos afectados con depresión en la FMVZ-UJED para poder tomar medidas preventivas y canalizar a las personas que lo requieran. El 45% de los estudiantes evaluados presentan depresión y requieren atención psicológica y psiquiatría. El 69% presenta depresión y requiere atención psicológica inmediata.

Palabras claves: Depresión – alumnos de educación superior – atención psicológica.

INTRODUCCIÓN

Los problemas emocionales son un factor de alto riesgo en el sistema educativo, el cual incrementa de acuerdo al nivel académico, considerando que en Educación Superior la exposición diaria a múltiples situaciones estresantes ocasionada por la complejidad de las asignaturas, aunándole las prácticas, tareas, proyectos y servicios sociales y/o profesionales que los alumnos deben de cumplir durante toda la carrera. Sin dejar a un lado los problemas personales, familiares, económicos, de salud y sociales que pueden llegar a presentar en su día a día; los cuales aumentan los niveles de estrés y ansiedad en los educandos.

El principal problema emocional en el mundo es la depresión, la cual puede afectar en todas las etapas de la vida humana. La World Health Organization (WHO), define la depresión “como un trastorno mental común... se caracteriza por una tristeza persistente y una falta de interés o placer en actividades que antes eran gratificantes o placenteras. También puede alterar el sueño y el apetito. El cansancio y la falta de concentración son comunes.”

Tomando en cuenta que no hay alguna etapa del ser humano que exente padecer de depresión, debe considerarse altamente peligrosa, ya que los síntomas pueden ser los mismos pero las causas no, lo cual



hace que sea aún más alarmante por que el tratamiento psicológico y/o psiquiátrico que se vaya a brindar tendrá que hacer una evaluación amplia y profunda de los factores para poder abarcar de manera correcta dicha enfermedad.

La depresión si no es atendida a tiempo y con el tratamiento correcto puede llegar a convertirse en un gran problema, ya que sus signos y síntomas van aumentando, creando malestares en diferentes ámbitos de la vida de cualquier persona. La depresión es una enfermedad que no distingue edad, sexo, religión, estado social o profesión, puede afectar a cualquier individuo desde la infancia hasta la edad adulta. Además, es multifactorial, puede ser que haya varias cosas que te estén afectando el estado de ánimo y entre sí pueden aumentar la intensidad y la duración de los estados depresivos.

Desde el 16 de marzo de 2020 se cancelaron clases presenciales en todos los niveles de educación del país

por la nueva enfermedad infecciosa por coronavirus “el síndrome respiratorio agudo grave (SARS-CoV-2) (COVID-19)”, obligando a los estudiantes a tomar clases en línea para poder seguir con su formación académica. Contemplando que antes de la pandemia únicamente tomaban clases virtuales aquellos que así lo decidieran.

Durante los años de confinamiento por la pandemia del COVID-19, los alumnos presentaron diferentes situaciones emocionales, físicas, económicas y sociales; las cuales repercutieron en el rendimiento académico, por lo que se reflejó en el desempeño escolar desde que se regresó a clases presenciales y se ha mantenido hasta la fecha, por lo cual se decidieron hacer varias investigaciones para determinar qué era lo que les estaba afectando, uno de los estudios fue la aplicación del Cuestionario sobre la Salud del Paciente – 9 (PHQ-9) para conocer si los alumnos presentaban depresión y canalizarlos en caso de requerir tratamiento psicológico y/o psiquiátrico.

FUNDAMENTACIÓN

La depresión es un trastorno del estado de ánimo caracterizado por una tristeza profunda y pérdida de interés general por las cosas de forma mantenida. Además, suele asociarse a otros síntomas psicológicos, físicos y del comportamiento (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014). El bienestar psicológico es la herramienta que garantiza el desarrollo correcto del ser humano, por lo cual es de suma importancia atender cualquier padecimiento que impida su proceso personal, aunque “la depresión es una enfermedad que, a pesar de ser multifactorial, se puede prevenir gracias a los diversos estudios que hay sobre los diferentes tipos de depresión, estudios que se han realizado durante varias décadas, lo cual permite ser detectada y tratada de manera correcta (WHO,2020).

Las emociones direccionan el modo en que se ejecutan las acciones y pensamientos, las cuales influyen directamente en todas las áreas de desarrollo del individuo. Los descontroles de estas afectan negativamente en el bienestar de la persona. “La depresión es distinta de las variaciones habituales del estado de ánimo y de las respuestas emocionales breves a los problemas de la vida cotidiana. Puede convertirse en un problema de salud serio, especialmente cuando es recurrente y de intensidad moderada a grave.” (WHO,2021). Lo cual impacta directamente en el rendimiento personal, imposibilitando física y mental en todos los aspectos de su vida, entre mayor sea el grado de depresión mayores serán las dificultades que presente.

La Educación es un sector bastante complejo, más si se trata del Nivel Superior ya que, se pretende que toda Institución Superior sin importar que sea Pública o Privada egrese los ciudadanos que la sociedad necesita. Actualmente bajo una política globalizada donde se exige un sinfín de herramientas y actualizaciones constantes deja en aprietos a cualquier estudiante, por el grado de exigencias en los contenidos y la práctica. Se supone que el objetivo de todo conocimiento es el ser transmitido y utilizado en beneficio a una sociedad, es por eso que se busca que toda institución de nivel superior forme estudiantes que garanticen el progreso y bienestar del medio social al que pertenecen, desarrollándose bajo las normas profesionales y éticas.

Montoya y col (2010) encontraron relación de la depresión con el rendimiento académico, determinando la presencia de dificultades para el cumplimiento de las responsabilidades académicas por parte de los estudiantes que presentaban estados severos de depresión. De igual modo, es comprensible que estar durante mucho tiempo (más de seis meses) con tristeza, insomnio, problemas de concentración y presión escolar puede ocasionar cansancio físico y desánimo para realizar actividades estresantes y complejas.

El rendimiento académico es uno de los indicadores que tiene el docente para poder determinar cómo se encuentran emocionalmente sus alumnos ya que, el hecho que no estén adquiriendo los conocimientos esperados da a denotar que algo no se encuentra del todo bien, por lo que se debe de hacer una valoración de la complejidad de los contenidos y las técnicas de enseñanza para poder determinar si puede haber factores externos que estén interrumpiendo con el aprendizaje.

Existe una infinidad de diferencias entre la educación presencial y la educación en línea, Torrealba (2004) define a la educación presencial como un acto comunicativo, donde un profesor imparte clase a sus aprendices específicamente en un mismo lugar y tiempo. Siendo el modelo educativo que más ha permanecido a través de la historia académica. La educación tradicional emplea los modelos de comunicación los cuales se dan de forma sincrónica entre el docente y sus estudiantes. La educación presencial está limitada por las barreras

“La Educación Superior es el eje central de toda sociedad ya que garantiza el progreso de cada comunidad de acuerdo a las necesidades y circunstancias políticas, sociales y económicas existentes en ese momento. El aumento de ingresos de estudiantes a Nivel Superior en varios países de América latina ha permitido el avance científico y tecnológico.” (Mendoza, 2018).

geográficas, no cuenta con flexibilidad de horarios, los estudiantes se deben de ajustar a la programación establecida por la Institución, no se requiere de una autorregulación del aprendizaje, ya que su participación es parcialmente activa, dependiendo de las exigencias y contenidos presentados en el aula. (SSGA,2020)

Mientras que la educación a distancia se puede asumir como la modalidad educativa caracterizada por el uso de medios didácticos tecnológicos, a través de los cuales se hacen llegar los contenidos educativos a los estudiantes para que sean aprendidos de manera independiente, bajo unas condiciones de separación total o parcial del docente que los guía y orienta en su aprendizaje. La educación a distancia tiene como instrumentos de ejecución las herramientas y aplicaciones digitales, las cuales tienen el fin de desarrollar y aplicar los conocimientos aprendidos, permitiendo el uso eficiente de los recursos tecnológicos enfocados al manejo de información útil para la solución de problemas y realización de proyectos y materiales educativos (Acosta, 2009).

El proceso educativo no importa si es presencial o en línea, debe de ser la llave maestra que permitirá formar seres libres, de acuerdo con sus ideales y creencias, el cual deberá inferir directamente sobre los múltiples conocimientos, logrando que cada vez sean más amplios y se desarrollen nuevas habilidades y capacidades que permita un comportamiento abierto al cambio de acuerdo con las modificaciones sociales, económicas, laborales y tecnológicas.

Contemplando el sin fin de diferencias y que ambas modalidades son elegidas por sus educandos, debemos de considerar que durante el confinamiento los alumnos que estudiaban de manera presencial fueron obligados a llevar clases a distancia sin tomar en cuenta si contaban con las capacidades y habilidades requeridas en un sistema virtual, de un modo abrupto y hostil durante dos años consecutivo, y después se regresó a modo presencial con todas las exigencias que anteriormente se tenían antes de la pandemia; exigencias académicas diarias, jornadas largas fuera de casa, practicas, socialización, exposiciones

frente a grupo, trabajos escritos a mano, etc. Siendo actividades totalmente diferentes a las que estuvieron acostumbrados durante el confinamiento.

Previo a la aplicación del cuestionario en los intercambios de experiencias entre maestros tutores se hizo la suposición de que tal vez en todos los grupos había una gran prevalencia de problemas afectivos que no permitían el desempeño académico correctamente, ya que no solo se trataba de una asignatura o un grupo específico el que tuviese problemas de aprendizaje, sino en general todos los semestres y en casi todas las asignaturas, sin importar el nivel de complejidad de los contenidos. Considerando que los alumnos ya habían cursado un semestre de forma presencial, esperando que se hubieran adaptado a las exigencias y a los cambios escolares, manteniendo las mismas dificultades. Debido a lo anterior se hizo la aplicación del Cuestionario PHQ-9 con la intención de conocer cuál era o cuales eran los factores externos que estaban interrumpiendo el proceso de enseñanza aprendizaje.

METODOLOGÍA

Se utilizó la herramienta PHQ-9, por la facilidad de aplicación y comprensión de los ítems. Es un cuestionario corto con preguntas cortas y precisas, permitiendo que los alumnos la contesten en poco tiempo y de forma correcta. Se aplicó al azar a 100 estudiantes de la población total de alumnos, quienes firmaron una hoja de consentimiento informado. Esta escala consta de nueve ítems, donde la escala evalúa del 0 al 3 diferentes aspectos físicos y emocionales para detectar la presencia y la gravedad de la depresión.

Los criterios de diagnóstico fueron:

- 0 a 4 ninguno/ sin recomendación.
- 5 a 9 leve/ repetir PHQ-9 en el seguimiento (monitoreo).
- 10 a 14 moderado/ elaborar un plan de tratamiento.
- 15 a 19 moderadamente severo/ referir a tratamiento psicológico y psiquiátrico.
- 20 a 27 grave/ referir a tratamiento psicológico y psiquiátrico.

RESULTADOS

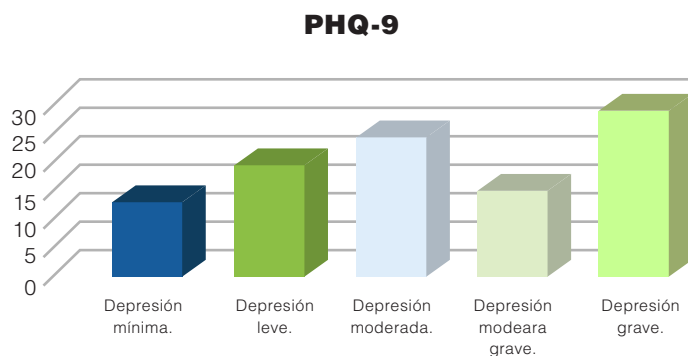
Los resultados obtenidos en la escala tamiz PHQ-9 aplicada a 100 estudiantes de la FMVZ UJED fueron:

Tabla 1.

Tipo de depresión	Cantidad
Depresión mínima.	13
Depresión leve.	19
Depresión moderada.	24
Depresión moderada grave.	15
Depresión grave.	29

Tabla elaborada por el autor.

Gráfica 1.



Gráfica elaborada por el autor.

De acuerdo con las indicaciones establecidas en el PHQ-9 de los resultados anteriores muestra que el 45% de los alumnos presentan depresión grave, la cual debe de ser atendida de forma psicológica y psiquiátrica de manera inmediata (tomando en cuenta los educandos que salieron con depresión moderada grave 15% y depresión grave 29%). Mientras que el 24% de la población solo requiere apoyo psicológico por presentar una depresión moderada.

Considerando que el 69% de la población requiere atención psicológica nos deja claro, porque los alumnos después de pandemia mostraron diversas complicaciones para poder desarrollarse académicamente, las cuales repercutieron directamente

en su rendimiento académico. Resultados que nos alarmaron ya que más del 50% de la muestra no solo requiere ayuda psicológica sino psiquiátrica, lo cual nos denota que los alumnos han tenido depresión por mucho tiempo, ocasionando que los síntomas hayan incrementado y les esté afectando en varios ámbitos de su vida.

El 32% restante de la muestra no es necesario que reciban atención psicológica, pero eso no los exime de que los síntomas se intensifiquen, ya que el proceso académico a nivel superior es demasiado demandante, lo cual los mantiene en contacto constante con diversos estresores, sin dejar a lado los estresores sociales, económicos, familiares y personales.

DISCUSIÓN

La presente investigación nos muestra como los problemas del estado de ánimo pueden llegar a repercutir en nuestra vida hasta el punto de imposibilitarnos en la realización de las acciones cotidianas en cualquier aspecto de nuestras vidas. El cuidado de la salud mental es fundamental para un buen desarrollo, y más aún cuando estas en contacto con diversos estresores, los cuales van a ir aumentando de complejidad e intensidad, tal como es el estudiar un nivel profesional.

Tomando en cuenta los datos anteriores, el 69% de los estudiantes evaluados requieren apoyo psicológico y psiquiátrico, lo cual nos alarma ya que esto indica que los alumnos de la FMVZ-UJED llevan mucho tiempo emocionalmente afectados, ya que desde que se regresó de pandemia se notaban sus dificultades para desarrollarse académicamente. Suponiendo que el confinamiento por el COVID-19 les afectó demasiado, se esperaba que cierta cantidad de alumnos viniera mal emocionalmente, jamás se creyó que sería más del 50% y peor aún no esperábamos que fueran a requerir tratamiento farmacológico.

Subestimamos la importancia de la salud mental, viendo los grandes estragos que dejó el confinamiento por el COVID-19 en nuestros alumnos, centrándonos

más en la adquisición de los conocimientos y el uso de nuevas tecnologías para poder suplir la ausencia de prácticas de laboratorios y en postas, dejando a un lado las emociones o situaciones personales que estaban presentando en ese entonces los educandos.

El saber que más de la mitad de los estudiantes participantes tienen severos problemas de depresión, y que desconocemos los motivos de las afectaciones es preocupante ya que deja un sesgo para poderlos ayudar correctamente. Se llevó a cabo la canalización directa en diversas Instituciones Públicas para que les brindaran la atención psicológica y/o psiquiátrica según fuese su requerimiento. De igual modo se hizo un monitoreo durante lo que restó del semestre para saber cómo se encontraban los alumnos, ofreciéndoles servicios extra de acompañamiento emocional y tutorías para ayudarlos en los temas o asignaturas que requieran apoyo académico adicional, con la intención que se regularizarán en los contenidos o prácticas que no habían podido comprender y realizar, creando un ambiente que bajara los niveles de estrés.

Por desgracia dentro de la FMVZ-UJED no se cuenta con un departamento psicopedagogo para que brinde apoyo directo a los alumnos, ni tampoco se cuenta con un psicólogo que brinde contención o apoyo de emergencia en caso de que algún alumno se encuentre en crisis dentro de la facultad, por lo que se solicitó para el siguiente semestre contar, aunque sea un con especialista de la Salud Mental.

CONCLUSIONES

Es necesario aplicar nuevos cuestionarios de salud emocional para el monitoreo constante de los educandos que nos permitirán conocer sus estados emocionales y saber si estos han disminuido o aumentado, los cuales se estarán aplicando al inicio, a mitad del semestre y a finales, así sabremos en que momento es cuando ellos suelen estar más susceptibles. También se mantendrá el acompañamiento emocional y las tutorías por parte de los docentes, esto para tener un acercamiento mayor

con los estudiantes, ayudarles con los temas que se les dificulte y evitar que más alumnos lleguen a un estado de depresión grave y los que se encuentren en algún estado depresivo puedan recuperarse de un modo más fácil.

Sabemos que será un proceso largo y complejo, ya que la mayoría de la población de nuestros estudiantes se encuentran gravemente afectados emocionalmente, la recuperación psicológica será un proceso largo y doloroso para todos ya que, como maestros tendremos que buscar nuevas formas y estrategias de enseñanza, que nos permitan fortalecer y practicar la empatía sin caer en una mediocridad académica, buscando que el proceso de enseñanza aprendizaje sea lo mejor para los educandos, tomando en cuenta su situación emocional pero sin dejar a un lado la calidad educativa.



BIBLIOGRAFÍA

Acosta, M. (2009). La educación a Distancia en República Dominicana. *Revista de Educación Superior*, 8 (I y II).

Mendoza, J. (2018). Subsistemas de educación superior. Estadística básica 2006-2017. México, UNAM: Cuaderno 15, Dirección General de Evaluación Institucional

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. La depresión Información para pacientes, familiares y allegados. Edit. Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias de Galicia, avalia-t. Consellería de Sanidade. 2014.

Montoya L.M.; Gutiérrez J.A.; Toro B.E.; Briñón M.A.; Rosas E. y Salazar L.E. Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Rev CES Med* 2010;24(1): 7-17

PHQ-9 fue elaborado por Spitzer, L.R.; Williams, B. W.J. y Kroenke, K.

mediante una subvención educativa otorgada por Pfizer Inc.

SSGA. (2020). Conceptos y componentes del e-learning. Obtenido de : <https://drive.google.com/file/d/1zOXIQvfecD1BZK7jroblGemE4Ys6OT4D/vie>

Torrealba, J. (2004). Aplicación eficaz de la imagen en los entornos educativos basados en la Web [tesis]. Barcelona, España: Spain: Universitat Politècnica de Catalunya: Departament de Projectes D'Enginyeri

World Health Organization. Depression [internet]. Ginebra: WHO, 2020 [citado abril 15, 2023]. Disponible en: https://www.who.int/health-topics/depression#tab=tab_1

World Health Organization. Depression [internet]. Ginebra: WHO, 2021 [citado abril 15, 2023]. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>



INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO PROMOTOR PARA PREVENIR LA VIOLENCIA EN LA UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA LA CRUZ, EXTENSIÓN POTRERILLOS

Eneida Dolores Martínez Hernández

Universidad Autónoma de Sinaloa
Preparatoria La Cruz Extensión Potrerillos
edoma1107@hotmail.com

Sandra Lorena Aragón Payán

Universidad Autónoma de Sinaloa
Preparatoria La Cruz
sandrauas_2012@hotmail.com

RESUMEN

El presente proyecto busca el desarrollo de inteligencia emocional como promotor para prevenir la violencia en la Unidad Académica Preparatoria La Cruz, Extensión Potrerillos de la comunidad Potrerillos del Norote, Elota, Sinaloa. Para ello se tiene contemplado realizar distintas acciones, entre ellas el taller de proyecto de vida académico, conferencias, actividades culturales, deportivas y de inteligencia emocional, se tendrá la participación del orientador educativo, maestro de deportes, apoyo administrativo, control escolar, coordinador de extensión y docente que trabajarán con los jóvenes en el desarrollo de las actividades integrales y talleres que permiten la prevención de la violencia y además favorecer la eficiencia terminal.

Palabras claves: Inteligencia emocional, proyecto de vida académico, prevención, autoestima y autoconocimiento.

INTRODUCCIÓN

La capacidad para atender a nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. Las personas con escasas habilidades emocionales son más probables que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permiten afrontar tales dificultades. La IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas

sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2003; Gil-Olarte, Palomera, & Brackett, 2006; Pérez & Castejón, 2007; Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004).

El hacer uso de la inteligencia emocional además de mejorar su rendimiento escolar, permite que los adolescentes puedan brindar un enfoque distinto al que le ofrece la cultura de las comunidades en la que ellos se desarrollan.

Cuando un adolescente presenta un déficit de IE es probable que su comportamiento sea impulsivo, presente problemas de habilidades interpersonales,

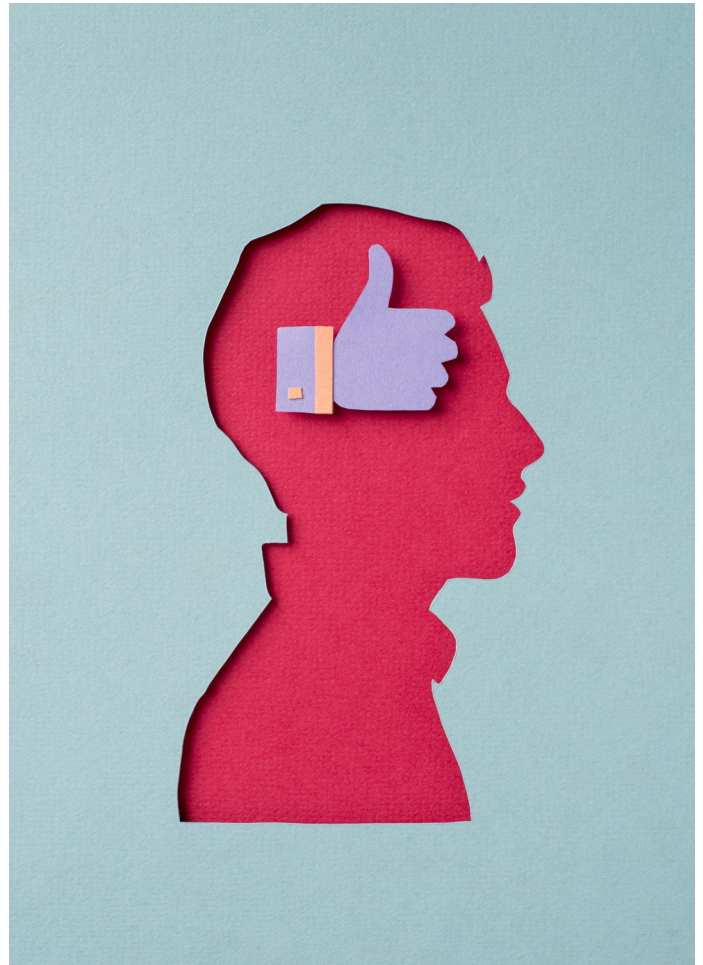
y sociales. Se piensa que un adolescente con estas características manifieste conductas autodestructivas en las que dañe su persona con el consumo de sustancias ilícitas. A diferencia de los adolescentes que tienen mayor capacidad para manejar las emociones enfrentándolas con un mejor manejo, comprensión y regulación emocional.

El realizar talleres de proyecto de vida académico, conferencias, actividades culturales, deportivas y de inteligencia emocional permiten la prevención de la violencia y además favorecer la eficiencia terminal. Por ello, el objetivo de este trabajo se centra en: prevenir actos de violencia en la Unidad Académica Preparatoria La Cruz, Extensión Potrerillos de la comunidad Potrerillos del Norote, Elota, Sinaloa con el empleo de actividades vinculadas con la inteligencia emocional.

FUNDAMENTACIÓN

La violencia es un problema complejo que se expresa de diversas maneras en todo el mundo. En México se habla que existe una violencia generalizada, y en otros lugares del mundo, se reconoce que es una situación que altera el bienestar de las personas, obstaculiza el desarrollo y afecta el ejercicio de los derechos humanos. Es un problema que atraviesa nuestra vida cotidiana, comunidades, espacios públicos, centros de trabajo, escuelas, hogares, relaciones de pareja, amigos, vecinos, provocando dolor, sufrimiento y afectando nuestras relaciones con los otros y con el entorno. Muchas de las personas que viven violencia no la perciben como tal o la asumen como un aspecto inherente a la condición humana, y de esta manera la violencia se normaliza, se invisibiliza, se reproduce y se transmite de generación en generación.

Es importante mencionar que la violencia es agresividad, sí, pero agresividad alterada, principalmente, por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina (Sanmartín, 2000; Sanmartín, 2002; Sanmartín, 2006). En ese sentido se puede referir que violencia es cualquier conducta o acción intencionada que dañe nuestra persona poniendo en riesgo la misma.



Asimismo, se dice que no existe violencia escolar, pero el hecho de cometer un acto violento se indica que es violencia como tal, sin embargo, el poder clasificarla permite identificar con mayor claridad cuando esta incurra en un determinado contexto.

Por ello se identifican dos tipos de violencia: activa y pasiva. Violencia activa se refiere a la acción de la misma, mientras que la violencia pasiva es cuando se omite o deja de hacer una acción cuando es necesario llevarla a cabo.

Cuatro son las formas de violencia que se suelen distinguir atendiendo al daño que se causa: violencia física, emocional, sexual y económica. La violencia física es cualquier acción u omisión que causa o puede causar una lesión física. Está paradigmáticamente representada por la acción de pegar. La violencia emocional no son las secuelas psicológicas que se siguen de los otros tipos de daño. Por ejemplo, no son

los efectos psicológicos negativos que experimenta la víctima de palizas reiteradas. La violencia emocional es un tipo específico de violencia. Se trata de cualquier omisión u acción que causa o puede causar directamente un daño psicológico. Suele valerse del lenguaje, tanto verbal como gestual y el insulto. La violencia sexual es cualquier comportamiento en el que una persona es utilizada para obtener estimulación o gratificación sexual. Realmente, la violencia sexual es una suma de daños físicos y emocionales. La repugnancia que la humanidad ha manifestado ante este tipo de violencia (la única moralmente condenada en casi todas las culturas), ha hecho que se les conceda un lugar específico junto a las otras formas de violencia. Finalmente, el maltrato económico consiste en la utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o las propiedades de una persona. (Sanmartín, 2007).

¿QUÉ ES VIOLENCIA?

Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia.

Es importante mencionar que la violencia no solamente se representa de una manera, sino que tiene múltiples formas de manifestarse, sucede en distintos contextos, sosteniéndose en distintas dinámicas y normas sociales. Por mencionar algunos daños contra la salud, delincuencia, incluso embarazos no deseados a temprana edad.

La Organización Mundial de la Salud (2002, p.5) define a la violencia como:

“ El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

”

Por otra parte, Bourdieu formuló la noción de violencia simbólica para referirse a esa violencia que ni siquiera se percibe como tal, apoyándose en «expectativas colectivas», en «creencias socialmente inculcadas» (Berio, A. J., 1984). Asimismo, señaló que la violencia simbólica se caracteriza por:

- Ser constitutiva de las relaciones sociales.
- Presentarse como una forma sutil e invisible de dominación social.
- Ser un proceso de sumisión en el cual los dominados perciben las jerarquías sociales como legítimas y naturales. No significa que los grupos dominados acepten la violencia, sino que las creencias y mecanismos de poder prevaleciente les colocan en una posición de desventaja social.
- Es una forma de mantener las creencias y valores del orden social operante en nuestras sociedades.

Por lo que se entiende que este tipo de violencia sostienen los sistemas de dominación que se tiene interiorizada y que difícilmente se pueden percatar de ella, que además no la cuestionan, tampoco la perciben como injusto o violento. Y la adoptan dentro de sus normas y creencias sociales. De esta manera se es más fácil para los jóvenes verse en vuelto en situaciones de delincuencia, consumo de sustancias ilícitas entre otras.

El tema de la violencia juvenil, de sus tópicos y realidades, es abordado por Urra, enfatizando que no habría violencia del adolescente, sino violencia. El autor se adhiere a los planteamientos de la violencia como conducta aprendida. Expone Urra que el joven no es el emisor de violencia, sino el receptor de la misma. También el autor aborda el tema de la delincuencia juvenil, de cómo ha desaparecido la banda, pero continúa el agrupamiento, y de los hijos que agreden en el hogar. Desarrolla el tema de las respuestas sancionadoras y plantea lineamientos para la prevención de la violencia. (Sebastián, 2003).

Adolescencia y violencia. Tópicos y realidades. Estudios de juventud.

Si bien es cierto que en nuestra comunidad estudiantil no se percibe violencia como tal, sin embargo, se percata de la influencia que tienen las personas que no son de la institución para con los jóvenes, a tal grado de poder salir de la institución y poder irse con ellos a distintos lugares. Además de verse involucrados en cuestiones ilícitas como consumos de marihuana enfrente de la institución, incluso el vender dentro de la misma.

De acuerdo con lo que menciona Urrea en su documento donde la violencia que sucede en las escuelas es el resultado de múltiples influencias, por ello la importancia de realizar un diagnóstico para la prevención.

De acuerdo al Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en la “Guía para la cooperación y asistencia técnica en el ámbito de la prevención de la delincuencia urbana emitidas en 1995 y 2002”; enfatiza esta necesidad de colaboración entre las instituciones que atienden la salud, impartición de justicia, educación y vivienda, para articular respuestas locales de prevención a los desafíos que representan la violencia y la inseguridad; esto conlleva implementar planes integrales y rutas para involucrar a las comunidades y a los diferentes actores del sector público, social y privado. Esta visión no promueve la eliminación del enfoque represivo-punitivo sino destaca el balance que debe existir entre las acciones de carácter represivo y las políticas de prevención.

Por lo tanto, para poder enfrentar problemáticas de violencia e inseguridad es necesario implementar diversas formas y estrategias preventivas que disuadan los comportamientos violentos mediante la promoción de cambios positivos en las relaciones familiares, de amigos, educativos y en los espacios comunitarios.

La prevención por lo tanto sirve como herramienta para construir seguridad ciudadana, porque transforma a los individuos, las comunidades, los territorios y los procesos de gestión de los gobiernos y los Estados, potenciando las oportunidades para los individuos y su entorno de forma interdependiente (Martínez et. al, 2016).

La violencia está asociada a diferentes factores y su impacto repercute en otro ámbito como lo son el delito y la delincuencia. Por un lado, se dice que el delito es el acto u omisión que sancionan las leyes penales (Código Penal Federal, 1931; última reforma 2018), y por lo tanto es una categoría técnica relacionada con el ordenamiento jurídico de un determinado país. Al respecto, el INEGI plantea una clasificación de delitos que busca estandarizar los términos a partir de la revisión de códigos penales de cada una de las entidades federativas, del Código Penal Federal y 36 leyes federales que contienen delitos (no se aplica de manera universal) y que es importante considerar:

- Delitos contra las personas. Aquellos cuya afectación no invada la esfera de derechos de otros seres, esta clasificación concierne a quienes se ven afectados directamente por los delitos únicamente en la cuestión individual y familiar. Algunos ejemplos son: delito contra la vida, contra la integridad corporal o psíquica, contra la libertad física, sexual, de reunión, expresión y trabajo, etc.
- Delitos contra la sociedad. Hacen referencia a la comisión de todas y cada una de las conductas típicas, antijurídicas y culpables en las cuales se afecta el entorno social. De esta manera, los efectos de los delitos aquí considerados (por ejemplo, contra la salud, la seguridad pública, la economía pública, los delitos financieros) rebasan la esfera de la persona o la familia, para afectar a un grupo de integrantes de la sociedad.

La delincuencia en cambio es un fenómeno social que obedece a diferentes causas y dimensiones, y se expresa mediante una conducta que quebranta un orden social o legal determinado. La delincuencia incluye el delito y va más allá de éste, pues no sólo se refiere al rompimiento del orden legal, sino también a conductas reiteradas que son socialmente reprobables y que afectan a las personas, el patrimonio, y a la sociedad en términos generales. Dentro del Código Penal, así como de la Ley Federal contra la Delincuencia Organizada, se habla de un tipo de delincuencia organizada entendida esencialmente como: la delincuencia cometida por tres o más personas que se organizan de hecho para

realizar, en forma permanente o reiterada, conductas que por sí o unidas a otras, tienen como fin o resultado cometer un delito o varios delitos (LFDO, 1996).

En este sentido de acuerdo con CESC (2004) para realizar estrategias de prevención destinadas a construir seguridad estudiantil desde el espacio que corresponde como docentes es importante trabajar desde cuatro ámbitos de acción, los cuales son:

Social. La prevención actúa sobre factores de riesgo personal y factores de carácter estructural como la pobreza y la marginalidad, y se dirige a generar igualdad de oportunidades y ampliar capacidades en la población para el acceso a bienes y derechos. Puede ir desde la prevención de la violencia familiar hasta la resolución de conflictos y/o programas para la prevención de adicciones.

Comunitario. En este se llevan a cabo acciones en el espacio local y busca sostener la participación de diversos actores de la comunidad para mejorar las condiciones de seguridad de las personas mediante la apropiación de espacios públicos, la gestión de servicios públicos, entre otros, reduciendo los riesgos de la violencia. En este ámbito se toman en cuenta los factores del ámbito social y el fortalecimiento de los espacios públicos del ámbito situacional.

Situacional. Se dirige a la modificación de entornos urbanos con la premisa de que la adecuada planificación, diseño y manejo del espacio público puede contribuir a la reducción de los delitos y aumentar la percepción de seguridad.

Psicosocial. Busca incidir en la persona en su ámbito físico, psicológico y social, con el fin de aumentar y desarrollar las habilidades que le permitan una mejor relación con su familia, su comunidad y la sociedad, así como enfrentar situaciones violentas.

El nivel de intervención se toma en cuenta a nivel primario porque se pueden tomar acciones para prevenir la violencia antes de que ocurra en otros contextos. Se

centra en acciones dirigidas a toda la población para contrarrestar los factores de riesgos sociales, culturales, comunitarios, familiares e individuales que aumente la posibilidad de la presencia de la violencia y la victimización en contextos donde no ha ocurrido. Se consideran aspectos como la desigualdad económica, procesos de exclusión social, deserción escolar, entre otras.

También se consideran aquellas estrategias orientadas a fortalecer los factores de protección, como son los estilos de vida saludable, crianza positiva, resolución positiva de conflictos y habilidades para la vida. Y de esta manera se puede implementar talleres donde se puede hacer conciencia en los alumnos de manera general.

A nivel secundario se pueden realizar actividades específicas con los jóvenes que claramente están en riesgo de violencia, y trabajar con ellos en talleres que aborden temas como el alcoholismo y la drogadicción.

Y terciario porque se trabaja con jóvenes que ya han vivido situaciones de violencia y trabajar con ellos los antecedentes de comportamiento violento e involucrar a los padres de familia para la posible solución. Mediante estrategias mayormente utilizadas como psicológica, mediación de conflictos, servicios de atención a víctimas, entre otras.

Tomando en cuenta esta problemática es importante considerar el área de inteligencia emocional que es una parte fundamental para el desarrollo personal de los jóvenes que permita la construcción de su proyecto de vida que será de facilidad para la toma de decisiones de una manera consiente referente a su meta.

Ahora bien, partiendo que el comportamiento humano está relacionado con las emociones, se considera que es importante el manejo de las mismas para tener otras posibilidades de elección en la toma de decisión de los jóvenes por mencionar algunas, asistir a clases, participar de las diversas actividades escolares, formular su proyecto de vida escolar que permita tener una guía o dirección a su vida tanto personal como profesional.



Por ello, es importante aprender a vivir las emociones en armonía, sin tratar de controlarla, interrumpirla o cambiarla o evitar la experiencia. De ahí la importancia de reconocerla, aceptarla y gestionarla. A veces los jóvenes tienen emociones como el miedo, rabia, alegría y no saben asociarla a un sentimiento. Es necesario que reconozcan la conexión entre emoción y sentimiento para hacer conciencia de lo que están pasando. Es por eso que se pretende implementar actividades que estén relacionadas con la inteligencia emocional.

Actualmente, vivimos en una sociedad en la que se tienen experiencias de violencia, egoísmo, donde parece que en ningún momento habrá bondad en nuestra vida colectiva. Y es ahí donde tiene cabida la inteligencia emocional, la capacidad de comprender las emociones de los demás, además de llevar a cabo el autocontrol.

El identificar como aprendemos los hábitos emocionales nos permite moldear o dominar nuestros impulsos más destructivos y frustrantes.

Por ello es recomendable que hoy en día las instituciones educativas incluyan en su programa de estudios la enseñanza de habilidades humanas, así como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, el arte de escuchar, resolver conflictos y trabajar o colaborar con los demás.

Se conoce por experiencia propia que nuestras decisiones y nuestras acciones dependen tanto —y a veces más— de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos. Hemos sobrevalorado la importancia de los aspectos puramente racionales (de todo lo que mide el CI) para la existencia humana, pero, para bien o para mal, en aquellos momentos en que nos vemos arrastrados por las emociones, nuestra inteligencia se ve francamente desbordada (Daniel G. 1995).

Son los adolescentes los más vulnerables a experimentar cambios de comportamiento en esta etapa, donde se sienten confundidos y necesitan identificarse o pertenecer a un grupo social y por ello su comportamiento a veces irracional que los envuelve en un contexto no favorable, que se ve reflejado en su rendimiento escolar. Adquiriendo calificaciones no aprobatorias, optando por tener un estilo de vida diferente, relacionándose con personas que no tienen un mismo objetivo de concluir el bachillerato escolar.

Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino moveré (que significa «moverse») más el prefijo «e», significando algo así como «movimiento hacia» y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción (Daniel G. 1995).

Ahora se entiende el por qué la acción de muchos de los jóvenes, son llevadas por las emociones que experimentan en el momento, sin ser razonadas, sin analizar las consecuencias que estas conlleven.

Si bien, en un pasado remoto, un ataque de rabia podía suponer la diferencia entre la vida y la muerte, la facilidad con la que, hoy en día, un niño de trece años puede acceder a una amplia gama de armas de fuego ha terminado convirtiendo a la rabia en una reacción frecuentemente desastrosa. (Daniel G. 1995).

La capacidad para atender a nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. Las personas con escasas habilidades emocionales es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permiten afrontar tales dificultades. La IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Pérez y Castejón, 2007; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

El hacer uso de la inteligencia emocional además de mejorar su rendimiento escolar, permite que los adolescentes puedan brindar un enfoque distinto al que le ofrece la cultura de las comunidades en la que ellos se desarrollan.

Cuando un adolescente presenta un déficit de IE es probable que su comportamiento sea impulsivo, tenga problemas de habilidades interpersonales, y sociales. Se piensa que es probable que un adolescente con estas características sea más probable que presente conductas autodestructivas en las que dañe su persona con el consumo de sustancias ilícitas. A diferencia de los adolescentes que tienen mayor capacidad para manejar las emociones enfrentándolas con un mejor

manejo, comprensión y regulación de sus emociones y no necesitan de reguladores externos.

Educar la inteligencia emocional se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los padres y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos. No obstante, hay muchas formas de llevarlo a cabo y, desde nuestro punto de vista, es muy importante enseñar a los niños y a los adolescentes programas de IE que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales basadas en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, como destaca el modelo de Mayer y Salovey (Grewal y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997). Así contrarrestar las principales problemáticas que se observan como las adicciones, embarazos a temprana edad y delincuencia.

La enseñanza de estas habilidades se requiere de un plan de trabajo en el que se lleven a cabo actividades vivenciales y no solamente teóricas para que sean más significativas en los adolescentes y puedan aplicarla en su vida cotidiana.

Es por ello por lo que trabajar estas problemáticas en un proyecto integral haciendo uso de la inteligencia emocional permitirá a los jóvenes del bachillerato el tener una mejor integración y adquieran una identidad escolar sintiéndose parte de esta. Al poner en práctica este proyecto se tendrán efectos positivos a corto y largo plazo en aspectos psicológicos, en las relaciones sociales, empatía, y en las conductas disruptivas y violentas.

Al llevarse a cabo este proyecto se tendrá un impacto en los estudios de los jóvenes, porque tendrán mayor interés en seguir estudiando y sentirse parte de la preparatoria, además el ser conscientes de la importancia de culminar sus estudios. Se involucrarán en proyectos a favor no solo de la preparatoria, sino que tendrán mayor interés en participar en actividades en beneficio de la comunidad en la cual habitan.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación, primero será necesario elaborar un informe de diagnóstico, que reflejará las principales causas de la violencia en las unidades estructurales académicas. También es necesario obtener indicadores del departamento de control de la escuela y utilizar métodos de observación, estudiar el comportamiento de los jóvenes en las aulas y ambientes recreativos. Otro dato importante y relevante es la participación de todos los agentes académicos que forman parte de la unidad objeto de estudio, incluidos los departamentos de orientación y los departamentos de gestión educativa.

Toda la información obtenida se integrará en el perfil del estudiante, que será la base principal para que la organización utilice los datos obtenidos de los resultados del diagnóstico. Estos datos permitirán planificar medidas educativas preventivas e intervenciones específicas.

Los alumnos detectados con problemas emocionales serán canalizados al departamento de orientación educativa, además de incluirlos en los diferentes talleres y conferencia relacionados a la inteligencia emocional y embarazos a temprana edad.

Por otra parte, las actividades culturales y deportivas serán abiertas para todos los alumnos que estén interesados en participar tanto en la organización como en la ejecución de estos.

Las actividades de intervención serán organizadas de la siguiente manera:

Planeación de actividades:

- Para cada uno de los talleres es necesario tener las minutas del desarrollo del mismo, al igual que los registros de los participantes.
- En las actividades culturales se realizará un registro de los interesados y durante los ensayos y participaciones se tomará asistencia de todo el participante.

- El tener minutas permite a los encargados de llevar a cabo los talleres tengan toda la información que se necesite y, el registro llevar un control de la participación.
- Implementación del taller de emociones, autoestima y proyecto de vida.
- Durante el desarrollo los jóvenes tendrán experiencias vivenciales que permitan el autoconocimiento y además construyan una visión de los que desean lograr con metas a corto y largo plazo.
- Elaboración de proyecto de vida académico.

Implementación de actividades culturales y deportivas.

- Previo a la presentación cultural se tendrán ensayos.
- Organización para poder tener los vestuarios y accesorios necesarios.
- Y por último presentan la actividad en el día del ejido de la comunidad si las condiciones lo permiten, de no ser así, se presentará en la explanada de la preparatoria.
- Los encuentros deportivos se llevarán a cabo en los espacios de la preparatoria.
- Evaluación de talleres y actividades.
- Recopilación de fotografías de cada sesión.
- Recopilación de registros.
- Lista de asistencia a los ensayos.
- Fotografías de los eventos culturales y deportivos.
- Fotografía y evidencia del producto final de proyecto de vida académico.
- Análisis de comparación del índice de reprobación y aprobación.
- Impacto en la eficiencia terminal con las actividades realizadas.

RESULTADOS

A continuación, se presenta una tabla donde refleja la asistencia tanto de hombres como de mujeres y grados que participaron en las actividades realizadas, como parte de una primera experiencia práctica :

Gráfica 1.

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES.

Actividad: talleres y platicas	Asistencia	Hombres	Mujeres	Grado
1.- Taller: Conociendo mis emociones	12	5	7	1ero y 2do
2.- Taller: Factores que influyen en mi aprendizaje "Mis dibujos"	9	5	4	1ero y 2do
3.- Platica: Embarazo a temprana edad	59	23	36	1ero y 2do

En cuanto a las actividades culturales como el desfile alusivo al aniversario de la preparatoria se involucra un 90% de los alumnos.

Mientras que en los eventos culturales solo el 50%, debido a que se realizaban grupos de danza, participaciones grupales y se dejaba abierta la convocatoria para quien tuviera interés en participar.

El aprendizaje que deja este primer avance es que, entre más difusión cercana y llamativa se realice con los estudiantes mayor será el interés de participar en dichas actividades. Otro factor importante es el alto grado de motivación que debe poseer el docente u organizador de las actividades proyecte a los estudiantes, porque esto permite que el alumno también muestre motivación y deseo de involucrarse no solo en participar en las actividades, si no en involucrarse en el desarrollo, planeación de estas, acompañado y guiado por el docente a cargo.

DISCUSIÓN

En las instituciones escolares se presenta un gran desinterés por estudiar de parte de los alumnos, este problema es debido a diversas situaciones, tales como la falta de motivación, los altos índices de violencia que provoca el bajo rendimiento escolar, para ello, se requiere el trabajar con platicas y talleres, de tal

manera que en este proyecto integrador se haga uso de inteligencia emocional, la cual permitirá que los jóvenes del bachillerato tengan mejor integración y adquieran una identidad escolar sintiéndose parte de la misma.

Por lo anterior, se considera que al poner en práctica, a una escala mayor este proyecto se tendrán efectos positivos desde el corto, hasta el largo plazo en aspectos psicológicos, en las relaciones sociales, empatía que permitirán prevenir diferentes conductas disruptivas y violentas.

CONCLUSIONES

Uno de los problemas a los que se enfrentan los docentes es el gran desinterés por parte de los jóvenes, ya que no les interesan los estudios, existe falta de concentración, aunado a ello, los altos índices de violencia y el bajo rendimiento escolar, es por ello, que para erradicar este problema se requiere de implementar talleres y platicas, además de realizar las canalizaciones correspondientes a los departamentos de tutorías, orientación educativa, y así atender las emociones de los alumnos, reparar los estados de ánimo negativos y cambiar por positivos, de tal manera que exista motivación en nuestros alumnos y con ello atender el bajo rendimiento escolar, evitar la deserción, reprobación y tener una alta eficiencia terminal.

BIBLIOGRAFÍA

- Betancourt Cardona, D.; Giraldo, D. y Velázquez, L. (2009). Responsabilidad social en grandes superficies empresariales. Risaralda.
Código Penal Federal. (2018). Última reforma.
 Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. California: Le libros.
 La Cumbre Mundial. (2005). Panorama general. © Eskinder Debebe/Naciones Unidas. Thoraya Ahmed Obaid, Directora Ejecutiva del UNF.
Ley Federal contra la Delincuencia Organizada. (1996). Nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 7 de noviembre de 1996.
Organización Mundial de la Salud, Departamento de Prevención de Traumatismos y de la Violencia. (1999). (Documento inédito WHO/HSC/VIP/99.11).
 Sebastián, G. (2003). Adolescencia y violencia: Tópicos y realidades. Estudios de juventud.
 Sannartin, E. J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. Revista de Filosofía

LA COMUNICACIÓN UN PUENTE DE RELACIÓN ENTRE MAESTRO – ALUMNOS

Herlinda Elena Pérez Solís

IPN- ESIME-Culhuacan
anelealunarosa@hotmail.com
ORCID: 0009-0000-4318-3132

RESUMEN

El objetivo de este estudio consiste en optimizar y reforzar el proceso de comunicación asertiva entre el profesorado y los alumnos del programa de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica del IPN-ESIME Culhuacán, con el fin de mejorar el desarrollo interpersonal e intrapersonal y, en consecuencia, optimizar el rendimiento académico, fomentar relaciones más efectivas, propiciar un ambiente armonioso y lograr una mejora significativa en el proceso de aprendizaje.

Es importante planear las acciones que se requieran para lograr los resultados esperados, es conveniente conocer las ventajas y los inconvenientes que involucran al crear puentes de comunicación asertiva. Para poder llevar a cabo lo anterior, es importante determinar la metodología que se va a seguir en el proceso de este trabajo.

Palabras claves: Comunicación, estrategia, aprendizaje, asertiva.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación describe el proceso de comunicación, asimismo, se busca establecer un puente de comunicación para mejorar la relación entre maestros y alumnos, así como proponer algunas estrategias que favorezcan esta relación, y con esto permitir mejorar el aprendizaje de los alumnos, para esto es necesario recabar información con el fin de describir la realidad del contexto que se estudiará, en este caso el aula o salón de clases.

Cabe mencionar que, para crear un puente de comunicación, es necesario realizar un análisis de la realidad del contexto en el que interactúan los docentes y los estudiantes (profesor-alumno), así como observar

estos nuevos procesos de relación entre el aprendizaje — conocimiento — comunicación, con la finalidad de planear y organizar las actividades que puedan mejorar las habilidades de comunicación.

Este trabajo describe el proceso de la comunicación, así como la metodología para recabar la información, de acuerdo con la propuesta del planteamiento del problema.

Las exigencias y las necesidades de la sociedad han cambiado, y con ella la educación, la tecnología, los procesos de producción, las organizaciones y la comunicación, se han transformado y evolucionado de manera constante; es decir, los cambios tecnológicos

siguen transformando a la sociedad y al mundo, teniendo un impacto en las empresas, y por ende en la educación, ante esta situación de cambios rápidos aparecen nuevas necesidades sociales, empresariales y educativas, donde la comunicación tiene un papel muy importante.

Debido a esto, es necesario analizar los procesos de comunicación y mejorar la comunicación interpersonal e intrapersonal en los estudiantes de nivel superior para que aprendan a comunicar sus ideas, sus proyectos, de forma, clara, concreta y oportuna, también cuidar su imagen personal, mejorar su relación con ellos mismos y con las personas con las que interactúan en este caso la relación maestro - alumno, para promover la participación y el aprendizaje.

Hoy en día, se pueden observar procesos de mala comunicación, actitudes negativas por parte de algunos estudiantes y docentes, problemas de comportamiento, comunicación deficiente y poco asertiva, así como apatía por aprender y generar conocimiento, también una falta de planeación que considere las necesidades y exigencias de los docentes, estudiantes, de la sociedad y del mundo empresarial; ante esta situación existe una deficiente comunicación que obstaculiza el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento, por lo que los resultados esperados son mínimos debido a que faltan estrategias que faciliten desarrollar habilidades de comunicación

Por lo que es necesario identificar cuáles son las acciones que permitan mejorar la comunicación verbal y no verbal que contribuya a crear espacios más saludables y armoniosos en la relación maestro alumno, donde la información sea específica, clara, concreta, oportuna, respetuosa; y con esto se mejore el ambiente de aprendizaje dentro de las aulas ya sea presencial o en línea.

FUNDAMENTACIÓN

Actualmente vivimos en un mundo altamente competitivo, inestable e inseguro, como consecuencia de los cambios, tecnológicos, políticos, culturales, sociales, empresariales, sin embargo, la comunicación es importantemente significativa, y sigue evolucionando y transformando al mundo, y uno de sus retos es aprender a mejorar nuestras relaciones de forma asertiva, respetuosa y armoniosa

De acuerdo con Pérez (2020), “en la actualidad, se vive en una época donde la tecnología es parte esencial de nuestra vida. Ahora es común que todas las personas se comuniquen por redes sociales o a través de cualquier dispositivo electrónico. Las reuniones de negocios se pueden efectuar por videollamadas, lo que antes parecía imposible; ahora, estar presente en ellas da un carácter de formalidad. Por otro lado, los avances que la ciencia presenta influyen en la economía, en la salud, en la sociedad y hasta en la forma de cómo nos relacionamos con nosotros mismos, así como con los demás. Estos cambios van transformando a la sociedad, a las organizaciones y a la vida humana; los avances tecnológicos junto con la ciencia determinan las condiciones de las relaciones humanas”

El mundo empresarial y la sociedad se apoyan en la formación profesional que brindan las Instituciones educativas de nivel superior públicas o privadas, las universidades, en este caso el IPN prepara a los estudiantes para resolver problemas, para dar soluciones a la sociedad, a mejorar los procesos de producción de las empresas.

Donde hoy en día el rol del profesor es ser un orientador, tutor, guía y acompañante en los procesos de aprendizaje, su compromiso es apoyar a promover y crear nuevas ideas que transformen, organicen, comuniquen y materialicen nuevo conocimiento, donde los estudiantes

van construyendo su propio aprendizaje y conocimiento y en este proceso de aprendizaje se propongan nuevas alternativas de solución.

El docente, necesita y es importante que tenga una actualización y capacitación, constante y adquiera habilidades de saber comunicar, así como un dominio de los procesos de enseñanza - aprendizaje para guiar de manera asertiva, y promueva el análisis, la reflexión, la comunicación y lograr los resultados que la sociedad y las empresas esperan de los estudiantes de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica del IPN.

Los estudiantes de ingeniería del nivel superior construyen sus propios conocimientos, donde aprenden, investigan, analizan, interpretan, organizan información, y construyen soluciones con la asesoría y acompañamiento del docente, de forma adecuada; solo falta mejorar a desarrollar habilidades de comunicación.

Pérez citando a Avendaño Ortiz (2014, p. 4) explica que:

La mala comunicación distorsiona los procesos de percepción y de comprensión, generando así barreras de entendimiento que llevan a entorpecer las relaciones interpersonales, ya que se crean molestias entre los miembros del equipo de trabajo que al final repercuten directamente en los procesos organizacionales.

PERO ¿QUÉ ES LA COMUNICACIÓN?

La comunicación es transmitir información entre dos o más personas, es intercambiar de ideas, pensamientos, soluciones, es expresar con símbolos, señas, escritura, con palabras, ideas y se requiere de un emisor, un receptor, un mensaje, un código y un canal.

Pérez (2020, p. 26) menciona que: “La comunicación es el proceso a través del cual se transmite y recibe información en un grupo social. De otra manera, esta se entiende como un proceso

mediante el cual se transmiten y reciben datos, ideas, opiniones y actitudes para lograr comprensión y acción; por lo tanto, es indispensable para lograr la necesaria coordinación de esfuerzos y alcanzar los objetivos que persigue una organización. Por otra parte, existe una comunicación tanto intrapersonal como interpersonal; la primera tiene que ver con una interiorización a los pensamientos; la segunda explica cómo existe una comunicación con los demás y se divide en escrita y oral; también se presenta la comunicación verbal y no verbal”.

Kaplùn (1998) citado por Niño menciona que la “comunicación consiste en la transmisión de información, ideas, emociones, habilidades, etcétera, mediante el empleo de signos y palabras”

La acción de la comunicación es un acto sociocultural y que se ha ido transformando y evolucionando, y existen varios modelos, David Berlo, citado por Niño (2011) “propone un modelo en el que se distinguen: la fuente, el codificador, el mensaje, el canal, el decodificador, y el receptor. Incluye el código como parte del mensaje”

Ramírez (2007, p. 13) describe “El profesor por medio de definiciones y modalidades explicativas establece el proceso de comunicación. El hablante o emisor que tiene la información tiene también la oportunidad de iniciar los pasos de la conceptualización, está en condiciones de mostrar su realidad mediante la comunicación conceptual”.

El aprendizaje es un proceso dinámico, que tiene que ver con las experiencias, la comunicación, transferir información, tomar decisiones y hacer cambios, si no hay cambios en nuestro actuar ya sea para tomar decisiones o dar soluciones, quiere decir que no hay aprendizaje.

De acuerdo con Ramírez (2007) “El aprendizaje, constituye un conjunto de procedimientos estimulantes orientadores y reguladores de los procesos de

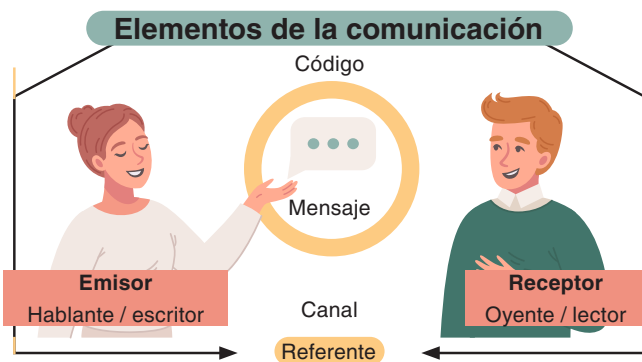
adquisición de conocimiento que garantiza su eficacia. El Aprendizaje, debe entenderse como un proceso dinámico de interacción entre sujeto (alumno) y un referente (profesor)”.

En este proceso de comunicación entre profesor y alumno (s) se espera que se dé una mejor relación entre estos actores, con la finalidad de que el alumno aprenda a generar conocimiento, saber expresar con información, datos y hechos, que mejore sus habilidades cognitivas que le permitan dar a conocer sus conceptos de forma asertiva, así como desarrollar la habilidad de organizar sus ideas y saber cómo mencionarlas. Esto le permitirá tener actitudes que garanticen lograr tener una comunicación verbal y no verbal de forma asertiva y lograr el éxito que espera.

ELEMENTOS DEL PROCESO DE COMUNICACIÓN

Para un proceso de comunicación se requiere contar con un emisor, un receptor, un mensaje, un código y un canal. (como ya se mencionó anteriormente), estos elementos se pueden observar en la siguiente figura:

Fig. 1: ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN



COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

Los elementos de la comunicación, el proceso de la comunicación, sus componentes y competencias, comunicación interpersonal, intrapersonal, verbal y no verbal identificarlos, analizarlos, entenderlos y aplicarlos en la vida personal fortalecen el desarrollo de esta habilidad de saber comunicar.

A lo largo de la historia, la comunicación ha tenido un papel importante en el desarrollo de la humanidad, (se puede ver en las pinturas rupestres que se han encontrado) ha evolucionado, se ha transformado y actualmente estamos viviendo la era de la comunicación digital.

La ciencia y los avances tecnológicos van de la mano y ponen al servicio de la sociedad moderna medios y sistemas de comunicación (Tics) cada vez con mayor facilidad, velocidad y eficacia.

COMUNICACIÓN VERBAL

Esta comunicación es la que se utiliza cuando hablamos, cuando las personas se expresan de forma oral y escrita

Fig. 2: COMUNICACIÓN VERBAL



COMUNICACIÓN NO VERBAL

Esta comunicación también se le conoce como lenguaje corporal, como los gestos, la postura, los movimientos oculares o de cualquier parte del cuerpo, los colores de la ropa, el tono, ritmo y frecuencia de la voz, la forma de sonreír es la forma de como mostramos o bien ocultamos nuestras emociones, nuestros pensamientos y su impacto en los demás es entre el 93 y 97%.

Fig. 3: COMUNICACIÓN VERBAL

Mattelart (2013) describe que “La creación de una atmósfera social participativa pasa por la formación de ambientes institucionales también participativos (escuelas, centro laboral, etcétera). La creación de una cultura participativa donde se respete y estimule la comunicación, es la antítesis de la cultura de la conducta que durante tanto tiempo ha prevalecido en la sociedad humana”.

Ante esta descripción es necesario reflexionar como es la comunicación entre la relación que se da con el maestro – alumno, para saber que acciones van a fortalecer el desarrollo de la habilidad de saber comunicar y como mejorar este proceso.

La comunicación desarrolla y fortalece la personalidad de los individuos, así como la imagen personal dentro de la sociedad en la que interactúa, y en la actualidad la exigencia de la sociedad y del mundo empresarial es desarrollar y crear una imagen tanto personal como corporativa.

NIVELES DE COMUNICACIÓN

Intrapersonal, esta comunicación permite manejar ideas, pensamientos y sentimientos.

Interpersonal, es la que se da de persona a persona.

Comunicación social, se extiende a las sociedades.

Factores que intervienen en la comunicación

- La cultura
- La moda
- La economía
- La apatía
- La inseguridad
- Las emociones
- Falta de conocimiento e información
- El exceso de información
- Actitudes negativas
- Ambiente familiar
- Falta de capacidad para socializar
- Falta de motivación
- El tiempo

Competencias de comunicación

- Conocimiento del código
- Del mensaje
- Actitud
- Valores

Interferencias de la comunicación

- Ruidos
- Barreras
- Rumores
- Actos de comunicación:
 - Saber comunicar
 - Saber expresar
 - Comunicación verbal y no verbal
 - Comunicación intrapersonal
 - Comunicación interpersonal

Habilidades de comunicación:

- Habilidad lectora
- Escritura
- Escuchar
- Comunicación oral
- Habilidad cognitiva

METODOLOGÍA

Se utilizó el método analítico, que va de lo complejo a lo simple, este estudio se basó en un enfoque cuantitativo y cualitativo, es decir, mixto, dado que se usaron datos numéricos y cuantificables que aportaron información. Para esta propuesta se hizo una recolección y análisis de datos. También se observó y se evaluó el proceso de comunicación de los actores involucrados (alumnos), de la forma de comunicarse.

La población estuvo conformada por alumnos de 5° y 9° semestre de la carrera de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica de la ESIME Culhuacán.

Indicadores:

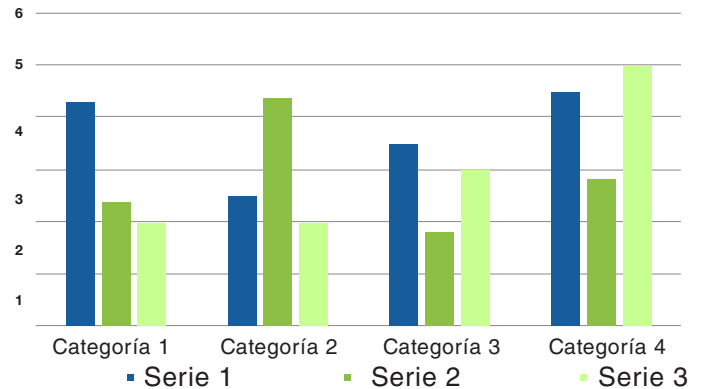
- Comparte sus ideas de forma clara con sus compañeros y profesores
- Comparto mis pensamientos y mis ideas con el profesor y compañeros
- Entiendo las instrucciones de las actividades a realizar
- Participo con gusto de manera respetuosa.
- Solicito información cuando tengo dudas de la clase o de las actividades a realizar

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos hasta ahora, por lo que la información que se pudo observar determina que es necesario mejorar el proceso de comunicación para crear ambientes armoniosos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Gráfica 1.

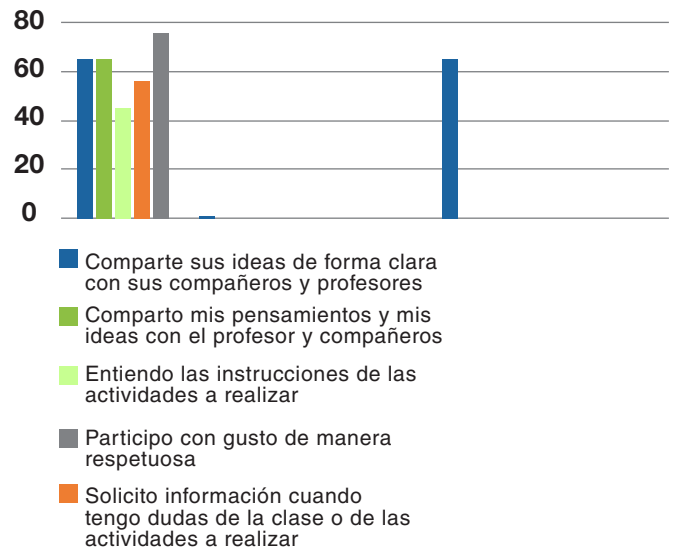
COMPARTE SUS IDEAS DE FORMA CLARA CON SUS COMPAÑEROS Y PROFESORES



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2.

INDICADORES



Fuente: Elaboración propia

El **65 %** de los alumnos menciona que, si comparte sus ideas de forma clara con sus compañeros y profesores, mientras que el 35% dice que no

El **65 %** de los alumnos menciona que, si comparto mis pensamientos y mis ideas con el profesor y compañeros, mientras que el 35% dice que no

El **45 %** de los alumnos menciona que, si entiendo las instrucciones de las actividades a realizar, mientras que el 55% dice que no

El **56 %** de los alumnos menciona que, si participo con gusto de manera respetuosa, mientras que el 44% dice que no

El **75%** de los alumnos menciona que, si solicito información cuando tengo dudas de la clase o de las actividades a realizar, mientras que el 25% dice que no.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio permiten mencionar que la comunicación en la relación maestro – alumno fortalece el proceso de aprendizaje, por lo que es necesario desarrollar estrategias que fortalezcan esta habilidad de saber comunicar desde las diferentes formas de comunicación verbal y no verbal, intra e interpersonal, oral y escrita.

DISCUSIÓN

Se debe de considerar el análisis, la información de lo que se observa dentro de las aulas de aprendizaje en las universidades o instituciones de nivel superior, así como reflexionar sobre las habilidades que se tienen en nuestros procesos de comunicación donde se presenta esta interacción del maestro con los alumnos y viceversa, debido a que el proceso de comunicación es bidireccional.

Es importante identificar los nuevos retos y necesidades que existen en el ámbito de educación, pero también en el empresarial, y en la sociedad, con la finalidad de mejorar el desempeño académico de los estudiantes de ingeniería. Por lo que es necesario aprender a escuchar de manera empática, identificar y analizar los problemas y necesidades de la sociedad, de los individuos involucrados, en este proceso de enseñanza -aprendizaje (docente- alumnos).

Como se ha mencionado la comunicación ha revolucionado la forma de relacionarnos, actualmente vivimos en la era digital, del internet, el uso de celulares y estas nuevas formas de comunicarnos han modificado los códigos de los mensajes, de la información. De tal manera que los mensajes ahora son cortos, con imágenes o gráficos, como figuras y dar clases en línea que puede ser desde una laptop, o teléfonos móviles, ahora llamados teléfonos inteligentes, los cuales cuentan con una capacidad enorme de encontrar información y almacenarla.

Se observa también que si de forma presencial la comunicación es deficiente en línea esta deficiencia aumenta y hacen falta estrategias de comunicación que motiven a los alumnos a salir de su apatía por aprender y que facilite lograr una comunicación asertiva para lograr mejores ambientes de aprendizaje, ya sea de forma presencial o en línea, y que además la tendencia de la educación cada vez aumenta a seguir en línea.

BIBLIOGRAFÍA

- Aliaga Ramos, E. (2022).** Uso de las tecnologías de la información y comunicación y rendimiento académico de alumnos. Escuela Superior de Guerra del Ejército. Lima, Perú. Recuperado de: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83218/Aliaga_RE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Avendaño Ortiz, H. (2014).** La comunicación asertiva como ventaja competitiva. Bogotá, D.C. Recuperado de: <https://repositorio.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/11994/La%20Comunicacion%CC%81n%20Asertiva%20como%20ventaja%20Competitiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cevallos Rosero M. N. y Cano de la Cruz, Y. (2022).** Fortalecimiento de la Comunicación Asertiva entre el Docente y Estudiantes. TSE DE Revista de investigación científica. ISSN 2600-557. Recuperado de: <http://tsachila.edu.ec/ojs/index.php/TSEDE/article/view/117/73>
- López Palacio, J. V. (2022).** La calidad del aprendizaje en el Nivel Superior. Experiencias del Dr. Juan Virgilio López Palacio. Recuperado de: <https://www.lamjol.info/index.php/DIALOGOS/article/view/14771>
- Mattelart, A. y Mattelart, M. (2013).** Historia de las teorías de la comunicación. Recuperado de: <http://metabase.uaem.mx/handle/123456789/254>
- Niño Rojas, V. M. (2011).** Competencias en la comunicación: Hacia las prácticas del discurso. ECOE Ediciones. Bogotá.
- Ramírez Tamayo A. (2007).** Estrategias de aprendizaje y comunicación. Edit. Universidad cooperativa de Colombia, Bogotá.

DIAGNÓSTICO SOBRE ACTITUDES AMBIENTALES EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Dra. Heidi Gabriela Cruz Nieto

Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Pedro Escobedo

ORCID: 000-0001-7087-5951

heidi.gabriela.cruz@uaq.mx

M. en C. Indira Perusquía de Carlos

Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Pedro Escobedo

ORCID: 000-0002-5582-5056

indira.perusquia@uaq.mx

M. en C. Rosa María Dionicio Hernández

Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Bicentenario

ORCID: 009-0007-5677-3431

rosa.maria.dionicio@uaq.mx

RESUMEN

La educación media superior busca que los jóvenes desarrollen una serie de competencias que les permitan adquirir conocimientos útiles para aplicarlos a lo largo de su vida y que sean capaces de contribuir favorablemente en la sociedad y en el ambiente en el que se desarrollan. Para ello se pretende, entre otros aspectos, el reforzamiento de actitudes que beneficien la solución de problemas ambientales, así como el reconocimiento y comprensión de las implicaciones que tienen las actividades humanas sobre el medio ambiente, de tal manera que logre contribuir a un equilibrio entre los intereses de la población en relación con los recursos naturales. El presente trabajo que corresponde a la primera fase de una investigación-acción, tuvo por objetivo obtener un diagnóstico sobre las actitudes ambientales de estudiantes de dos planteles de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, con el objetivo de analizar cuál es la concepción, percepción y situación de ellos hacia la problemática ambiental y por tanto, se establezcan estrategias pedagógicas integrales y eficaces que posibiliten el replanteamiento de la educación ambiental en este nivel educativo. Después de la aplicación de una encuesta a 155 alumnos, se encontró, de manera general, que presentan una actitud ambiental positiva, tanto en conducta como para la conservación y cuidado del medio ambiente.

Palabras claves: Actitudes ambientales, medio ambiente, bachillerato, educación ambiental

INTRODUCCIÓN

Actualmente es imprescindible un cambio en la educación ambiental, esto es, que la transmisión de conocimientos y de modelos referentes al ambiente se convierta en un proceso transformador, que analice, investigue, indague, proyecte, planifique, ejecute, etc. Por lo anterior, es importante visualizar la globalidad de los problemas ambientales desde las dimensiones sociales, culturales, económicas, académicas y políticas, por lo que la educación ambiental debe ser un eje transversal en el currículo que, sin estar asociada a alguna disciplina, desarrolle un proceso de enseñanza aprendizaje desde todas las áreas de conocimiento, concientizando así a toda la comunidad educativa.

En la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro (EBA-UAQ), se han realizado diversos proyectos ambientales antes y posterior a la pandemia por COVID 2019, sin embargo, hasta la fecha estos proyectos han estado ligados e impulsados desde las materias de Biología y Formación Ambiental con base en la obtención de puntaje o calificación en las asignaturas correspondientes.

No obstante, es necesario visualizar la concepción del ambiente, el cual es deteriorado por la contaminación, sobreexplotación de los recursos naturales, del uso del agua, la erosión y uso excesivo de suelo, etc., aunado a ello es importante conocer que el medio ambiente no es sólo naturaleza y no se trata de una concepción

limitada. Ante esto es necesario el desarrollo de competencias y técnicas para preservar y restaurar su calidad entre los demás estudiantes que no sólo llevan las materias de Biología y Ambiente en los planteles, por lo que en lo pedagógico se asocia a la necesidad de adquirir habilidades para resolver problemas entre toda la comunidad estudiantil.

Con la finalidad de mejorar y obtener resultados para toda la comunidad educativa que signifiquen una verdadera educación ambiental, es importante replantear estos proyectos como procesos a desarrollarse en el currículo de la EBA -UAQ, esto es, de una forma transversal e interdisciplinaria. Para ello, se pretende plantear una investigación mixta con un método investigación-acción participativa, introduciendo en sus fases de desarrollo la planificación, acción, observación y reflexión, es decir, que la educación ambiental sea propuesta con base en un diagnóstico, planeación – propuesta, acción y evaluación constante de acuerdo al currículo de la Escuela de Bachilleres y el contexto de la sociedad (Bisquerra, 2009). En este primer reporte se presenta la primera fase de la investigación, la cual consiste en un diagnóstico de las actitudes ambientales de los estudiantes de dos planteles de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, con el objetivo de analizar cuál es la concepción, percepción y situación de ellos hacia la problemática ambiental y que permita de manera conjunta - colaborativa formular una propuesta global e integrada al currículo de la EBA -UAQ, de ahí que la educación ambiental constituye hoy un área importante dentro del actual currículum escolar.

FUNDAMENTACIÓN

Actualmente, la preocupación en materia ecológica está encaminada hacia el cuidado del ambiente, lo que permite visualizar el uso y abuso de los recursos naturales, el consumo excesivo de bienes escasos naturales, la nueva cultura y política del uso del agua potable, así como las problemáticas de índole político por la preservación de ecosistemas

y problemas energéticos. Por lo anterior, es que hoy en día el ámbito educativo no puede cruzarse de brazos y seguir sin medidas correctivas de consumo, sin control real de todo tipo de contaminación, sin respeto al medio ambiente, sin soluciones equitativas orientadas decididamente a un desarrollo sostenible de la Tierra, lo que hace necesario realizar una revisión de la situación en la que se encuentra la educación ambiental actual; cuáles son sus aportaciones, cómo se encuentra incluido en el currículo, su conceptualización, evolución y avances (Valdés, 2016).

EDUCACIÓN AMBIENTAL

El concepto de *educación ambiental* surge en los años sesenta en diferentes países de Europa, está impulsada por iniciativas de organismos como la UNESCO, con la convicción de que la escuela ha de tener un papel fundamental en la sensibilización del futuro ciudadano para una toma de conciencia con respecto a la manera de entender (modificar) su relación como persona, como consumidor y solución con el entorno en su medio.

En la actualidad, se considera que la educación ambiental debe considerar tres aspectos:

- El conocimiento de los problemas ambientales y de su significado para las actuales y futuras generaciones.
- La necesidad de mejorar las actitudes y valores del medio ambiente.
- La adquisición de destrezas y estrategias para resolver esos problemas, o sea, mediante la educación ambiental se deben proporcionar oportunidades a los estudiantes para que adquieran experiencia en acciones de protección ambiental. Esto es, comportamiento proambiental.

Es importante conocer estos aspectos para ajustar las intervenciones a los objetivos para la acción, además, tomar conciencia que los problemas

ambientales tienen soluciones, que lo social sumado a lo económico y político, deben ser contempladas desde la globalidad.

Para conducirse hacia la sostenibilidad, la educación debe superar la transmisión de conocimiento que implica transformar o cambiar al analizar, investigar, evaluar, imaginar creativamente, indagar, proyectar, comunicar, negociar, planificar, cooperar, ejecutar, etc., y que en este cambio sea de ayuda y en pro del ambiente.

Por otro lado, es importante considerar la educación ambiental como eje transversal, es decir un contenido curricular que sin estar asociada a ninguna disciplina debe enseñarse y aprender desde todas las áreas de conocimiento.

Se considera relevante compartir con los estudiantes que el tema del medio ambiente no sea contemplado como una crisis sino como un tema de sabiduría común, ya que los jóvenes de hoy en día son quienes tomarán las decisiones el día de mañana. De acuerdo con Hernández (1996) se debe facilitar el acceso a la educación sobre el medio ambiente vinculado hacia la educación social, desde la edad escolar hasta la edad adulta de todos los grupos de población, ya que la educación ambiental no deberá concebirse como un tema o área concreta de estudio, sino más bien como parte integrante de un proceso de aprendizaje y formación. Es decir, como parte integral de cualquier sistema educativo moderno concebido como educación a lo largo de toda la vida o permanente.

En los siguientes párrafos se describen algunas investigaciones relacionadas con la educación ambiental; algunas son concordantes con el nivel educativo en la cual se realiza la presente investigación.

Para la educación ambiental se sugiere que ésta sea tratada como unidad didáctica denominada problemática ambiental, que maestros y alumnos puedan trabajar sobre algunos aspectos de esta

problemática, mediante la investigación científica documental y de campo en el contexto ambiental, con la finalidad de sensibilizarlos sobre acciones y prácticas inmediatas y desarrollen propuestas sobre protección, recuperación y conservación del ambiente. En el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León bajo esta premisa se construyó un club ecológico, sin embargo, no se ha logrado una integración de la temática ambiental en el plan de estudios requiriendo de inicio un programa de capacitación-extensión en educación ambiental (Esquivel, 2014).

En un programa de intervención multidisciplinar con docentes de educación media superior del CONALEP respecto a la educación ambiental se logró identificar las problemáticas ambientales y en conjunto arrojar soluciones o su análisis de manera conjunta, pero se concluyó que se necesitaba una mayor participación de las autoridades educativas para dar seguimiento a las propuestas de los docentes, así como desarrollar el sentimiento de pertenencia donde se vincularon los valores de manera cotidiana a través de la práctica docente (Escobar, 2017).

En el Bachillerato Tecnológico de Tlaxcala se encontró que no hay una articulación homogénea de la educación para el desarrollo sustentable, ya que la presencia de este tópico se encuentra en el componente de las ciencias experimentales y el énfasis está en el desarrollo de conocimientos orientados a las acciones de producción, consumo racional de recursos naturales. Asimismo, el abordaje de los contenidos es difuso y segmentado, no se logra el diálogo entre los diferentes campos disciplinares, es evidente la ausencia de interdisciplinariedad en que se formulan las competencias genéricas que atraviesan el currículo, no se logra integrar conocimiento. El reto es, por tanto, desarrollar de manera integrada y contextualizada la educación ambiental (Bello et al., 2017)

En un programa de tesis publicado y titulado *Estrategias Metodológicas en Educación Ambiental para Niñas y Niños de 3 a 5 años en Guerrero*, se realizó

un análisis documental del programa, y se encontró que en un nivel inicial se desarrollan destrezas relacionadas con el medio natural, como desarrollar curiosidad, protección y respeto a la naturaleza. Por otra parte, en el nivel de preparatoria, encontraron que, no existen temas que aporten estrategias para el mantenimiento del equilibrio ecológico (Castro, 2018).

Pineda (2019) refiere que en la Universidad de Guadalajara se analizaron los proyectos y procesos realizados respecto a las problemáticas ambientales por alumnos del sexto semestre desde el 2009; si bien, dichos procesos se lograron con una propuesta interdisciplinar, se convirtió en multidisciplinar con el desarrollo de competencias para la realización de acciones encaminadas a entender la problemática y tomar decisiones responsables respecto a lo ambiental, se observó que los alumnos se concentran en los contenidos temáticos de los proyectos a presentar, por ejemplo, la entrega de ensayos, maquetas, etc., por lo que se propuso la modificación a la planeación transversal en un modelo transdisciplinar para lograr que el alumno tome decisiones que privilegien el cuidado del ambiente a lo largo de su vida y no como un producto integrado a una planeación. La nueva propuesta sugiere los siguientes puntos: 1) recuperar información, 2) formular, 3) planear, 4) diseñar, 5) integrar y 6) evaluar.

Como se puede ver, la educación ambiental se encuentra presente en las instituciones educativas, pero como proyectos aislados o situados en el área de ciencias experimentales por lo que para trabajar en una verdadera educación ambiental debe existir la aportación de ideas nuevas e innovadoras, por lo que deberá ser cooperativa, colaborativa y democrática, donde todos aportan ideas, se llegue a un consenso en cuanto al origen del problema que se enfrenta y realicen proyectos de mejora.

Por otro lado, es importante generar una visión sostenible de los sistemas educativos, que desde la

escuela se aprenda, se concientice una propuesta de educación ambiental con base en la investigación-acción participativa la cual se centra en la mejora de los grupos a través de una actitud reflexiva y transformadora de la comunidad educativa. Se elige esta propuesta de investigación acción ya que conduce a un nivel cada vez más fuerte de apropiación del diálogo sobre los retos del medio ambiente y del desarrollo social y cultural. A lo anterior, es necesario fundamentarse en la Agenda 2030 que destaca la necesidad de diseñar un planteamiento curricular novedoso, basado en la formación de ciudadanía y con un enfoque de sustentabilidad.

METODOLOGÍA

Pregunta de investigación

- ¿Qué actitudes ambientales manifiestan los estudiantes de la EBA-UAQ de los planteles Bicentenario y Pedro Escobedo?

Objetivo

Analizar las actitudes ambientales que presentan algunos estudiantes de la EBA-UAQ para identificar la valoración y el respeto que tienen hacia el medio ambiente y así replantear la educación ambiental con una participación activa de conservación y mejora.

Fases

La metodología es de tipo mixto con un método de investigación-acción-participación, ya que los resultados permiten concluir determinadas tendencias; en la primera fase de la investigación se realizaron encuestas tipo Likert que permiten evaluar las actitudes ambientales de la comunidad educativa, en dos rubros, la conservación del ambiente y la intención de conducta, con respuestas a cinco categorías, que van desde estar *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*. La metodología que se propone sugiere tres fases de implementación:

Primera fase: Conocimiento sobre la percepción de los estudiantes referente a las actitudes ambientales.

Segunda Fase: Diagnóstico y análisis de los problemas que se presentan en la comunidad de cada plantel.

Tercera Fase: Propuesta, ejecución y retroalimentación de educación ambiental interdisciplinaria.

Los instrumentos para incorporarse en seguimiento de la investigación- acción-participativa contará con elementos tanto de corte cuantitativo como cualitativo, tales como entrevistas y encuestas que permitan evaluar las actitudes ambientales de la comunidad educativa de los dos planteles, análisis de documentos: programas, trabajos escolares, protocolos, proyectos anteriores, actas de reuniones, circulares, periódicos escolares, etc., que permiten la comprensión contextual, replanteamiento y propuestas de educación ambiental en el currículo, diarios de campo, registros de los procesos de actividades de educación ambiental y comentarios en vivo. Sin embargo, para esta primera fase de indagación sobre las actitudes ambientales de los alumnos se aplicará una encuesta de tipo Likert.

La investigación se realiza en la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro (EBA-UAQ) en los planteles de Pedro Escobedo y Bicentenario.

En el caso del plantel Pedro Escobedo, ubicado dentro del municipio que lleva el mismo nombre, éste cuenta con una superficie total de 10,000 metros cuadrados con el 5% de la superficie construida distribuida en tres edificios. Académicamente el ingreso de alumnos es anual y cuenta con dos grupos por semestre. Actualmente, en el semestre 2023-1 existe un total de 272 estudiantes.

El plantel Bicentenario, se encuentra localizado en el municipio de Santiago de Querétaro, en la comunidad de Santa Rosa Jauregui, este plantel cuenta con una superficie total de 18,500 metros cuadrados, de los cuales hay un promedio de 14% construido

aproximadamente en 7 edificios y dos canchas, el ingreso de los estudiantes es anual, cuenta con 5 grupos por semestre, hay tres grados cada semestre y un total de 580 estudiantes actualmente.

El objeto de investigación estará conformado por estudiantes que cursan algún semestre en los dos planteles anteriormente mencionados.

RESULTADOS

Se obtuvieron un total de 155 respuestas correspondientes a alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre de los planteles Bicentenario y Pedro Escobedo de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro. En la Tabla 1 se muestra la distribución de edad y género de los planteles.

Tabla 1
EIDADES DE LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON DE LOS DOS PLANTELES.

Plantel	Edad	Frecuencia
Bicentenario	17	49
Femenino	17.1	39
Masculino	16.7	10
Pedro Escobedo	16.4	106
Femenino	16.4	82
Masculino	16.6	20
Prefiero no decirlo	17.3	4
Total general	16.6	155

Fuente: elaboración del autor.

La encuesta tipo escala Likert consta de 16 ítems, en el que se contemplan dos factores: conservación del medio ambiente con los ítems 1,2,3,4,6,7,8,11,13 e intención de conducta con los ítems 5,9,10 12, 14, 15 y 16.

En la Tabla 2 podemos observar los promedios obtenidos de cada plantel respecto a las etiquetas si estaban totalmente en desacuerdo o totalmente de acuerdo, en los ítems de conservación del medio ambiente en la cual se puede ver que no existen diferencias entre los planteles.

Tabla 2

PROMEDIOS OBTENIDOS EN LOS DOS PLANTELES, REFERENTE A LAS ACTITUDES DE LA CONSERVACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE

Ítems de conservación										
Plantel	1	2	3	4	6	7	8	11	13	14
Bicentenario	1.7	2.2	4.1	3.7	1.8	3.6	3.1	4.2	2.2	1.5
Pedro Escobedo	1.7	2.4	4.3	3.7	2.1	3.5	3.1	4.1	2.2	1.4
Total general	1.7	2.3	4.3	3.7	2	3.5	3.1	4.1	2.2	1.5

Fuente: elaboración del autor.

Respecto a las actitudes ambientales de conservación se pueden destacar algunas respuestas de los ítems. Ante la primera aseveración “*Creo que se está exagerando mucho respecto a los problemas ambientales, porque en la naturaleza todo se degrada con el tiempo*”, en promedio los estudiantes respondieron para ambos planteles estar en desacuerdo con dicha frase (puntaje promedio de 1.7 en Tabla 2), esto es, el 53.5% de los alumnos manifestaron estar *totalmente en desacuerdo*, seguido de un 34.1% que dijo estar *en desacuerdo*, el 7.1% que manifestó *no saber*, un 0.6% dijo estar *de acuerdo*, mientras que un 4.5% comentó estar *totalmente de acuerdo* con dicha aseveración. Ver Tabla 3.

Tabla 3

FRECUENCIA DE LAS RESPUESTAS AL ÍTEM “CREO QUE SE ESTÁ EXAGERANDO MUCHO RESPECTO A LOS PROBLEMAS AMBIENTALES, PORQUE EN LA NATURALEZA TODO SE DEGRADA CON EL TIEMPO”.

Etiquetas de fila	%	Frecuencia
1	53.55%	83
2	34.19%	53
3	7.10%	11
4	0.65%	1
5	4.52%	7
Total general	100%	155

Fuente: elaboración del autor.

Con respecto al segundo ítem cuya aseveración indica “En nuestra ciudad, es más importante el desarrollo económico que aportan las instalaciones de las empresas que la posible contaminación que producen”, la concepción de la mayoría de los estudiantes se encontró en estar *totalmente en desacuerdo y en desacuerdo* con el 63.23% esto quiere decir que visualizan que en su ciudad se preocupan por la contaminación. Ver Tabla 4.

Tabla 4

FRECUENCIA DE LAS RESPUESTAS AL ÍTEM “EN NUESTRA CIUDAD, ES MÁS IMPORTANTE EL DESARROLLO ECONÓMICO QUE APORTAN LAS INSTALACIONES DE LAS EMPRESAS QUE LA POSIBLE CONTAMINACIÓN QUE PRODUCEN”

Etiquetas de fila	Frecuencia	%
1	48	30.97%
2	50	32.26%
3	27	17.42%
4	19	12.26%
5	11	7.10%
Total general	155	100.00%

Fuente: elaboración del autor.

El tercer ítem que indica *“Mi colaboración es importante en la protección del medio ambiente”*, tiene un promedio 4.1 con lo cual se deduce que los estudiantes están de acuerdo en la importancia de su colaboración hacia el medio ambiente (ver Tabla 5). En este sentido, es importante destacar que el 51.6% de los alumnos manifestaron estar *totalmente de acuerdo* con la aseveración anterior, mientras que tan sólo un 3.87 % dijeron estar *totalmente en desacuerdo*.

Tabla 5
FRECUENCIA DE LAS RESPUESTAS AL ÍTEM MI COLABORACIÓN ES IMPORTANTE EN LA PROTECCIÓN DEL MEDIO AMBIENTE.

Etiquetas de fila	Frecuencia	%
1	6	3.87%
2	4	2.58%
3	12	7.74%
4	53	34.19%
5	80	51.61%
Total general	155	100.00%

Fuente: elaboración del autor.

En cuanto a la *intención de conductas ambientales* se observa los promedios en la Tabla 6, en la cual no existen diferencias de las respuestas entre los planteles. Algunas de las aseveraciones (ítems) destacadas, las cuales formaron parte de las preguntas 5, 15 y 16 que indican la conducta a la que están de acuerdo respecto al cuidado del ambiente, ya sea desde su escuela o su hogar.

Tabla 6
PROMEDIOS OBTENIDOS EN LOS DOS PLANTELES, REFERENTE A LAS ACTITUDES DE INTENCIÓN DE CONDUCTA.

Plantel	Ítems intención de conducta					
	5	9	10	12	15	16
Bicentenario	3	2.2	2.1	4.3	3.9	3.5
Pedro Escobedo	3.3	2.1	2.4	4.2	4.1	3.5
Total general	3.2	2.1	2.3	4.2	4.1	3.5

Fuente: elaboración del autor.

La aseveración número 5 mencionaba *“Estaría dispuesto(a) a pagar un poco más por gustos, como el tabaco, refrescos, cine, etc., si ese dinero se utiliza para ayudar a los países menos desarrollados.”*, a lo que los alumnos manifestaron estar en duda o no saber (el 33.77%) respecto a su conducta, lo que corresponde a su escala promedio de 3. Es importante destacar que el 57% de los alumnos no estaría dispuesto en su totalidad en pagar más por un producto, a pesar de que se destinaria a países menos desarrollados. Ver Tabla 7.

Tabla 7
FRECUENCIA DE RESPUESTAS AL ÍTEM ESTARÍA DISPUESTO(A) A PAGAR UN POCO MÁS POR GUSTOS, COMO EL TABACO, REFRESCOS, CINE, ETC., SI ESE DINERO SE UTILIZA PARA AYUDAR A LOS PAÍSES MENOS DESARROLLADOS.

Etiquetas de fila	Frecuencia	Porcentaje
1	15	9.09%
2	23	14.94%
3	52	33.77%
4	42	27.27%
5	23	14.94%
Total general	155	100.00%

Fuente: elaboración del autor.

En el caso de la pregunta número 15 *“No importaría pagar un poco más por un mismo refresco o bebida si el envase (vidrio o plástico) es reciclable y esto ayuda a contaminar menos el planeta”*, la mayoría de los estudiantes (77.42%) manifestaron su respuesta entre las frases *estar de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* con lo que se asume que están dispuestos a pagar un poco más si se ayuda a contaminar menos. Ver Tabla 8.

Tabla 8

FRECUENCIA DE RESPUESTAS AL ÍTEM NO IMPORTARÍA PAGAR UN POCO MÁS POR UN MISMO REFRESCO O BEBIDA SI EL ENVASE (VIDRIO O PLÁSTICO) ES RECICLABLE Y ESTO AYUDA A CONTAMINAR MENOS EL PLANETA.

Etiquetas de fila	Frecuencia	Porcentaje
1	4	2.58%
2	9	5.81%
3	22	14.19%
4	60	38.71%
5	60	38.71%
Total general	155	100.00%

Fuente: elaboración del autor.

En cuanto al ítem 16 que menciona “*En mi casa, me preocupo de separar los residuos sólidos (PET, aluminio, papel, etc.) del resto de la basura y llevarlo a contenedores correspondientes*”, la Tabla 6 muestra un promedio de 3.5 esto es, que los estudiantes manifiestan duda sobre el realizar este tipo de actividades, sin embargo, podemos visualizar en y destacar que un 55.48 realizan este tipo de actividades; lo que implica que las mayoría de los estudiantes se preocupan por realizar esta acción de separación de residuos. Ver Tabla 9.

Tabla 9

FRECUENCIA DE RESPUESTAS AL ÍTEM EN MI CASA, ME PREOCUPO DE SEPARAR LOS RESIDUOS SÓLIDOS (PET, ALUMINIO, PAPEL, ETC.) DEL RESTO DE LA BASURA Y LLEVARLO A CONTENEDORES CORRESPONDIENTES.

Etiquetas de fila	Frecuencia	Porcentaje
1	9	5.81%
2	26	16.77%
3	34	21.94%
4	57	36.77%
5	29	18.71%
Total general	155	100.00%

Fuente: elaboración del autor.

En el cuestionario se incluyeron algunas preguntas abiertas que permitieron conocer un poco más de las actitudes de los estudiantes debido a que expresaron plenamente. De esta manera, se observó que ellos consideraron, de manera general, que la educación ambiental sí debe llevarse desde la escuela, además de que consideran que su primer contacto con el desarrollo de estrategias o medidas en beneficio del medio ambiente fue precisamente en su etapa escolar entre los 6 y 10 años.

DISCUSIÓN

En este acercamiento con los estudiantes por medio de la aplicación de este cuestionario encontramos que la mayoría de las respuestas para los ítems son favorables y están en pro de la conservación y trabajo hacia el ambiente. En particular, se resaltan algunos ítems que sirven de referencia para enmarcar el cuidado del medio ambiente y lo importante de la educación ambiental, tal es el caso de la aseveración “si se está exagerando sobre los problemas ambientales”, ya que en su mayoría ambos planteles manifestaron estar muy en desacuerdo, sin embargo, hubo estudiantes también de ambos planteles que manifestaron estar muy de acuerdo a esta aseveración, motivo que hace pensar en que existen estudiantes que no le dan la importancia necesaria para involucrarse en este tema, así como estar de acuerdo referente a que en su ciudad hace más falta un desarrollo económico que aportan las instalaciones de empresas que la posible contaminación que esto genera. No obstante, cabe resaltar que las respuestas referente a no tener idea o no estar de acuerdo son minoría, con respecto a los estudiantes que están dispuestos a apoyar el cuidado del medio ambiente y llevan a cabo acciones y estrategias para salvaguardar e intervenir en el cuidado del ambiente.

Hubo respuestas de concientización como el observar que construir un aeropuerto, autovía o tren en un manglar, lago o área natural tendrá cierto impacto en la supervivencia y propagación de especies raras,

por lo cual consideran no estar de acuerdo en este tipo de construcciones. Además, para la mayoría de ellos es más importante la protección y cuidado de las especies, pues implica más valor e importancia el conservar a los seres vivos en el planeta tierra aunque ello tenga un alto costo o implique perder ciertas comodidades o prescindir de ellas como son el uso de un vehículo o pagar un poco más si el envase es reciclado y especialmente, si con estas acciones se protege y cuida más al sector ambiental.

Respecto a las preguntas que se les dieron de manera abierta, en su mayoría refieren estar de acuerdo en que desde casa se implementan acciones que repercuten en el ambiente de manera positiva, como el separar la basura, cuidar el consumo de agua y luz, cuidar los espacios libres de basura, evitar el uso de desechables y de botellas PET, el cuidado de la flora y fauna, integrarse en proyectos sobre el cuidado y mejora en pro del ambiente, incluso el considerar que la colaboración de ellos es muy importante para la protección del medio ambiente.

Ante estas acciones de ellos, se pone de manifiesto que en los trabajos que se han hecho en previas investigaciones, coinciden en participar activamente en aspectos que cuidan y defienden al medio ambiente, sin embargo, no debe perderse de vista que estas son sólo algunas percepciones de los estudiantes de dos planteles del nivel medio superior que se lograrán concretar en la medida que se ponga en marcha un proyecto en el currículo escolar. En este sentido, será otro reto el encausar a todos los estudiantes y docentes de los planteles a participar en la siguiente etapa que se lleve a cabo en materia de ambiente.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se propone, como siguiente etapa, en la EBA UAQ en ambos planteles, la aplicación de un proyecto de educación ambiental que se realice desde su integración al currículo de los alumnos y alumnas

desde el primer semestre, apoyándose en alguna de las materias que se cursen y no esperar hasta que los alumnos lleven las materias de Biología o Formación Ambiental, materias que se ven en semestres más adelante en bachillerato. Para lo anterior se sugiere retomar los siguientes puntos:

- La inclusión del trabajo en equipo y planteamientos interdisciplinarios.
- La educación desde una perspectiva ambiental esto es, crear actitudes, valores que den lugar a comportamientos que favorezcan el medio desde los primeros semestres.
- La asimilación de contenidos conceptuales y procedimentales que se trabajen dentro de las diversas áreas del currículo como los valores y los hábitos hay que adquirirlos poniéndolos en práctica, por lo que hay que desarrollarlos en la escuela desde los primeros semestres y durante todo el nivel medio superior.

Con los resultados obtenidos hasta este momento se muestra y evidencia de manera clara la secuencia de la propuesta. En una primera etapa se pudieron conocer las percepciones y actitudes que tienen los alumnos hacia el medio ambiente, dejando clara la postura de éstos con respecto a la manera en que se involucran en el cuidado del medio a través de acciones que ponen en marcha desde su casa, escuelas y en su vida cotidiana.

Finalmente, ante las respuestas de los estudiantes de los dos planteles de la EBA, se muestra la preocupación y consideración que tienen por su medio ambiente, así como por el cuidado de éste, argumentando actividades con evidencias que llevan a cabo en la medida que les es posible y, sobre todo, participando activamente en proyectos de su escuela o en su casa. Queda como siguiente fase, diagnosticar y analizar los problemas que se presentan en la comunidad de cada plantel, con la finalidad de poner en marcha un proyecto interdisciplinario que se lleve a cabo desde los primeros semestres en el nivel medio

superior de manera curricular, con la finalidad que los jóvenes desde que inician los estudios en bachillerato tengan una conciencia ambiental, la desarrollen y ejecuten, llevando a cabo proyectos que salvaguarden

y beneficien al ambiente para finalmente, al término de su etapa de bachilleres, sean capaces de evaluar el trabajo realizado, así como canalizar los proyectos de continuidad a las próximas generaciones.



BIBLIOGRAFÍA

- Bello, L. O., Alatorre, G. y González, É. (2017).** Modelo de educación ambiental para el nivel medio superior, en la región Puebla-Tlaxcala, México: un enfoque por competencias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), 112–129. <https://rieoei.org/historico/expe/3705Espejel.pdf>
- Bisquerra Alzina, R (s.f.).** Metodología de la investigación educativa. Google Libros. https://books.google.com.mx/books?id=VSb4_cVukkcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Castro, V. (2018).** Estrategias metodológicas en educación ambiental para niños y niñas de 3 a 5 años, de la Unidad Educativa Alfredo Pérez Guerrero. <http://201.159.223.64/handle/123456789/7995>
- Escobar, M. (2017).** Educación ambiental sustentable: intervención con docentes de CONALEP. Tesis. <http://200.23.113.59:8080/jspui/handle/123456789/558>
- Esquivel Teresa (2014).** (n.d.). Acciones funcionales para la implementación de educación ambiental con alumnos de nivel medio superior. Eprints.Uanl. Mx. Retrieved July 27, 2022, from <http://eprints.uanl.mx/7414/>
- Hernández A.J. (1996).** Medio ambiente y desarrollo. Santo Domingo. Centro Cultural Poveda.
- Pineda, G. (2019).** Propuesta metodológica para el conocimiento de la educación ambiental de forma transdisciplinar. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4(2), 1007–1017. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/421>
- Tapia Tintos, H.; Rodríguez Alviso, C.; Marín Uribe, R.; Luis Aparicio López, J.; Beltrán Rosas, J. y Edmundo Cuevas Valencia, R. (2018).** La competencia desarrollo sustentable en el bachillerato El plan de estudios del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 5(5), 66–78. <http://ri.uagro.mx/handle/uagro/1062>
- Valdés, J. (2016).** Educación ambiental para jóvenes de nivel medio superior en la Ciudad de México. <https://www.academia.edu/download/57770535/Tesis.pdf>



EXPERIENCIAS ÁULICAS DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS CON BARRERAS DEL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Dra. Silvia Lorena Parra Díaz

Afiliación: Universidad Xochicalco, Campus Tijuana

ORCID: 0009-0004-3912-5190

fidelyernesto@gmail.com

RESUMEN

En el año 2012 la Secretaría de Educación Pública incluyó en el glosario de términos sobre discapacidad la siguiente definición: “la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas”. Sin embargo, la inclusión educativa en México es un tema que no termina de atenderse, tiene muchas áreas de oportunidad, incluso ha sido clasificada como una “asignatura reprobada”. Este estudio da a conocer las experiencias áulicas de alumnos universitarios con barreras del aprendizaje y la participación, busca sensibilizar a docentes no inclusivos. Participaron estudiantes de universidades públicas y privadas, la información arrojó datos interesantes que dejan de manifiesto la urgente necesidad de atender este tema, de ser así, la realidad educativa en nuestro país se vería impactada de forma positiva y acortaría la gran brecha que nos separa del compromiso de lograr una educación para todos.

Palabras claves: Inclusión educativa, barreras del aprendizaje y la participación, educación para todos, experiencias áulicas.

INTRODUCCIÓN

Si un alumno de bachillerato que ha sido diagnosticado con algún trastorno, NEE o BAP y concluye este nivel educativo ¿también llega a su fin el diagnóstico y sus efectos? No, el diagnóstico es para siempre. ¿Los docentes universitarios están preparados para satisfacer las necesidades del discente? ¿La población estudiantil de las universidades tiene información general sobre prácticas inclusivas? ¿Las universidades cuentan con programas que se implementen y den respuesta a las necesidades de esta población vulnerable? Ante estas interrogantes es interesante conocer cuáles son

las experiencias áulicas de alumnos universitarios con barreras del aprendizaje y la participación (BAP). Para realizar el presente estudio primero se eligió una muestra, se logró reunir a 12 participantes voluntarios, todos diagnosticados. Se les aplicó una entrevista estructurada de 13 preguntas. Después de la codificación y categorización se procedió al análisis exhaustivo de la información recabada. Se procedió a la discusión de los resultados y, por último, como propuesta se diseñó un programa cuya finalidad es informar y sensibilizar a la población educativa de las instituciones que deseen conocer y practicar la inclusión educativa.

FUNDAMENTACIÓN

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS BARRERAS DEL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Las experiencias áulicas de alumnos universitarios con BAP deberían ser mejoradas por el docente titular de las materias y convertidas en una gran vivencia para el educando, Covarrubias Pizarro (2019, cita a Booth y Ainscow, 2000, p. 137) menciona: “la inclusión implica identificar y minimizar esas barreras que pueden estar impidiendo el acceso o limitar la participación del alumnado dentro del centro educativo”. Una barrera del aprendizaje es un mecanismo de detección para la eliminación de prácticas educativas que generan segregación, discriminación o exclusión en las escuelas con respecto a estudiantes con discapacidad. Para López (2011, citado por García, 2017, p. 42) “las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”.

Las barreras del aprendizaje impactan en el acto educativo, en el desempeño del docente, en las estrategias de enseñanza que debe implementar, en la dinámica del grupo, en el clima del aula, en el rendimiento académico de los estudiantes con o sin BAP.

Covarrubias Pizarro (2019) Clasifica las BAP: Políticas, culturales y didácticas. Solis-Grant et al., (2022) Clasifican las BAP como: Culturales, políticas, actitudinales, curriculares (metodológicas y pedagógicas), organizativas, sociales, ideológicas, físicas y arquitectónicas.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Artículo 61. La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos,

al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos. Artículo 62. El Estado será responsable de la educación Inclusiva en todos los niveles y atenderá de forma especial a los grupos vulnerables, atendiendo así las necesidades urgentes de la población estudiantil, con la finalidad de acortar las brechas de desigualdad, exclusión y de marginalidad.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA INCLUSIÓN

Artículo 3º menciona que “La educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado conforme a lo previsto en el artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”. El artículo 4o estipula: El Estado instrumentará políticas para garantizar el acceso a la educación superior a toda persona que acredite, con el certificado de bachillerato o equivalente, la terminación de los estudios correspondientes al tipo medio superior y que cumpla con los requisitos que establezcan las instituciones de educación superior (pp. 2-3). Artículo 4 párrafo 2: Para contribuir a garantizar el acceso y promover la permanencia de toda persona que decida cursar educación superior en instituciones de educación superior públicas, en los términos establecidos en esta Ley, el Estado otorgará apoyos académicos a estudiantes, bajo criterios de equidad e inclusión (p. 3). Artículo 8 “El respeto irrestricto a la dignidad de las personas” (p. 5); “La igualdad sustantiva para contribuir a la construcción de una sociedad libre, justa e incluyente”; “La inclusión para que todos los grupos sociales de la población, de manera particular los vulnerables, participen activamente en el desarrollo del país” (p. 5); el artículo 9 menciona: “la conformación de una sociedad más justa e incluyente” (p. 7); ampliar las oportunidades de inclusión social y educativa para coadyuvar al bienestar de la población” (p. 8). Artículo 10: “el establecimiento de acciones afirmativas

que coadyuven a garantizar el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno de estudiantes con discapacidad en los programas de educación superior” (p. 9).

LEY GENERAL DE INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Artículo 4, párrafo primero: “Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano, sin distinción de origen étnico, nacional, género, edad, o un trastorno de talla, condición social, económica o de salud, religión, opiniones, estado civil, preferencias sexuales, embarazo, identidad política, lengua, situación migratoria o cualquier otro motivo u otra característica propia de la condición humana o que atente contra su dignidad. Las medidas contra la discriminación tienen como finalidad prevenir o corregir que una persona con discapacidad sea tratada de una manera directa o indirecta menos favorable que otra que no lo sea, en una situación comparable (p. 5). Artículo 4 párrafo segundo: “las medidas contra la discriminación consisten en la prohibición de conductas que tengan como objetivo o consecuencia atentar contra la dignidad de una persona, crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante u ofensivo, debido a la discapacidad que ésta posee” (p. 5).

EXPERIENCIAS ÁULICAS DE ALUMNOS CON BARRERAS DEL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Pérez Castro (2019) analizó algunas situaciones que han enfrentado los estudiantes con BAP, y encontró que los alumnos con discapacidad enfrentan más número de barreras, como son: los contenidos de los programas, las estrategias y los materiales didácticos, los trabajos en el aula, las distintas formas en que deben participar en clase de acuerdo con los criterios de los docentes”. Estas experiencias áulicas pueden impactar en el desempeño del estudiante y a largo plazo puede tener efectos secundarios, especialmente en el nivel universitario, pues

a pesar de trabajar con una población adulta las leyes a veces pueden pasar desapercibidas como lo mencionan Borland y James (1999), Reindal (1995) y Tinklin y Hall (1999), citados por Moriña Diez et al., (2013) quienes mencionan que a pesar de que existan normativas que regulan el derecho a la educación, y que esta deber ser de calidad y en igualdad de oportunidades, a pesar de ello, el ambiente universitario puede ser en algunos casos un ambiente hostil y poco favorecedor para alumnos discapacitados o con BAP.

González Cortés y Roses Campo (2016) en su estudio sobre la actitud que tienen algunos universitarios para trabajar en equipo con alumnos con BAP encontraron lo siguiente: “Me gustaría compartir con ellos tareas académicas” 23.2%; “Me da igual” 69.2% y por último “Prefiero no compartir con ellos tareas académicas” 4,2%. También se mencionó la evaluación como otra barrera.

El rol del docente impacta cuando las estrategias de enseñanza que elige son inadecuadas, se refleja en los resultados de sus estudiantes, tampoco es válido caer en el extremo opuesto y volverse paternalista, protector de su estudiante facilitando en gran medida una calificación que no está alcanzando por sus propios medios, no es ético subestimar al discente, porque estas acciones pueden afectar su autoestima o bien llevarlo a una zona de confort y espere que todo se le dé automáticamente. Asimismo, se ha demostrado que cuando los docentes se comprometen a hacer cambios en sus estrategias educativas y adecuaciones en contenidos, en evaluaciones y lo que demande la necesidad del estudiante.

La falta de estrategias docentes para impartir clases en la universidad en grupos con alumnos con necesidades educativas y/o discapacidad, representan las primeras barreras para estos estudiantes, pues queda en evidencia “que las principales barreras son la falta de sensibilización social acerca de la exclusión, la falta de formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas, y la necesidad de disminuir la ratio de alumnos por

docentes” (Ruiz Bernardo, 2016, p. 1). Algo semejante ocurre con las percepciones que tiene los estudiantes con discapacidad visual de una universidad chilena, quienes al ser entrevistados para conocer las áreas de oportunidad que en inclusión educativa demandan ser atendidas, Núñez y López (2020, p. 40) expresaron: Las necesidades de apoyo de los estudiantes apuntan a mayor accesibilidad a espacios para interacción social, mejores apoyos en movilidad dentro del campus, mejor accesibilidad a materiales de estudio y contenidos de las clases, y diversificación de formas de evaluación. Estos autores mencionan:

Entre las barreras más habituales figuran el exceso de clases expositivas o con apoyos solamente visuales, la falta de acceso a tecnologías de apoyo al aprendizaje. Por ello se reitera la sugerencia de que los docentes atiendan la necesidad de actualizarse y que implementen otras estrategias de enseñanza que le aporten la información necesaria al estudiante (Núñez y López, 2020, p. 4).

En resumen, urge cambiar la práctica docente monótona y rutinaria por una pedagogía incluyente que proporcione bienestar a los estudiantes y que facilite los elementos necesarios para la adquisición de conocimientos y acercar al alumno al logro de los objetivos académicos, con la finalidad de que adquiera las competencias que posteriormente le permitan integrarse a la sociedad de forma productiva y satisfactoria.



METODOLOGÍA

El instrumento que se utilizó fue una entrevista estructurada con 13 preguntas, para elegir dicha herramienta se analizó el tipo de estudio que se realizó, el enfoque cualitativo y el nivel exploratorio, explicativo y narrativo, además se reflexionó en lo que se pretendía obtener con ella. Cada participante respondió de acuerdo con sus vivencias y el lenguaje corporal, gestual y facial permitieron comprender mejor el comportamiento del fenómeno en estudio. El aspecto narrativo y el análisis del contenido fueron clave para comunicar los resultados de forma clara y en total apego a la realidad que se observó.

RESULTADOS

Preguntas de la entrevista que se aplicó a los participantes

1. ¿Cómo fue el ingreso a la Universidad?
2. ¿Cómo fue el proceso de inscripción?
3. ¿Algo en particular que se te dificultara en el momento de inscribirte?
4. ¿El personal fue amable contigo en el proceso de inscripción, te facilitaron las cosas?
5. ¿Desde cuándo tienes conocimiento de tu diagnóstico?
6. ¿Cómo te sentiste en tus primeras clases de universidad y cuando ya conociste a tus compañeros de grupo?
7. ¿Cómo fue el trato con los maestros?
8. Vivencias en la universidad (algunas experiencias dentro o fuera del aula)
9. En cuanto a las actividades de la clase ¿Qué me puedes compartir?
10. ¿Has recibido apoyo por parte de algún docente?
11. En el periodo de exámenes ¿Cómo te has sentido?
12. Alguna experiencia en particular que te gustaría comentar.
13. ¿Sabes si la universidad cuenta con un departamento donde se atienda la inclusión educativa?

Tabla 1.
INFORMACIÓN GENERAL DE LOS PARTICIPANTES.

Participantes	Género	Edad	Diagnóstico	Licenciatura o Ingeniería	Estudia actualmente	Escuela Pública o Privada
A	Mas.	23	Asperger	Lic. Ciencias de la comunicación	Si 8º cuatrimestre	Privada
B	Mas.	28	-Asperger -Lenguaje) (paladar hendido)	Lic. Derecho Mtría. Jucios orales	No (Concluyó estudios)	Privada
C	Fem.	22	Aperger	Lic. Ciencias de la educación	No (Abandonó estudios)	Privada
D	Fem.	22	Transtorno por Déficit de Atención (TDA) Ansiedad	Lic. Ciencias de la educación	No (Abandonó estudios)	Privada
E	Fem.	26	Transtorno Límite de la Personalidad (TLP) y Bipolaridad	Lic. Psicología	Si (Cursa 2 cuatrimestre)	Privada
F	Mas.	25	Asperger	Ing. Diseño Gráfico	Si (Diplomado titulación)	Privada
G	Fem.	22	Asperger	Lic. Mercadotecnia	No (Concluyó Estudios)	Privada
H	Fem.	24	Transtorno por Déficit de Atención	Lic. Ciencias de la educación	Si (Cursa 9º cuatrimestre)	Privada
I	Mas.	23	Asperger	Ing. Industrial	Si (Cursa 9º cuatrimestre)	Privada
J	Fem.	23	Transtorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	Lic. Ciencias de la Educación	No (Abandonó estudios)	Privada
K	Fem.	25	Ceguera Inflamación del nervio óptico	Lic. Ciencias de la Educación	No (Abandonó estudios)	Privada
L	Fem.	24	Crisis de ausencia, Ansiedad y Depresión	Lic. Enseñanza de Lenguas. (Español, Inglés y Francés)	Si (Cursa 5º semestre)	Privada

Fuente: Elaboración propia con los datos que aportarán los estudiantes de la muestra del estudio

A continuación, se presentan las preguntas enfocadas a las experiencias áulicas de los alumnos, como se observa, se les asignó una

letra para referirse a ellos, en el cuadro anterior se puede consultar información general de los participantes.

1. ¿Cómo fue el ingreso a la universidad? A los participantes A, C, D, E, F, H, I, J, K y L el ingreso les resultó fácil porque no estaban sujetos a un examen de selección, el requisito era cubrir un costo, mientras que B y G tuvieron una experiencia diferente, donde desde su perspectiva fue difícil el ingreso. G sí pasó por el proceso de selección de las universidades públicas, ella aclaró que el proceso no fue difícil sino muy lento y que, para ella, por su diagnóstico, la espera la hizo sufrir y le generó ansiedad. En contraparte el participante B mencionó lo difícil que fue ingresar a la universidad, porque consideraban que la institución no contaba con el personal adecuado para darle atención personalizada.
6. ¿Cómo te sentiste en tus primeras clases y cuando conociste a tus compañeros de grupo? Todos los participantes aseguraron que en esas primeras clases se sintieron bien dentro de sus respectivos grupos, Coincidieron que al principio fue fabuloso, sin embargo, una vez que sus compañeros los identificaron empezaron a alejarse y también los excluyeron de algunas actividades. Dejaron de integrarlos y solo lo hacían cuando un profesor formaba los equipos de trabajo. B, G e I nunca se sintieron cómodos en los equipos. A, B, E, F, G, H, I y J después del rechazo se aislaron, mientras que C, D, K y L decidieron interactuar a pesar de no estar tan seguros, asumieron el reto de estar en la universidad, mencionaron que eso significó un gran esfuerzo. Aunque no disfrutaban el trabajo en equipo las clases si les agradaban y se sentían satisfechos con la cátedra que recibían de sus profesores, solo dos de los participantes I y E abiertamente dijeron que no estaban satisfechos, pero no mencionaron los motivos.
7. ¿Cómo fue el trato con los maestros? D, E, F, G, H, I, J, K y L consideran que fue bueno, distinto de B quien aseguró que fue malo, en tanto que los participantes A y C recalcaron que el trato solo fue bueno al inicio. Los alumnos D, H, J, K y L consideran que tuvieron maestros tolerantes y pacientes, caso contrario a lo que señalaron A, B, E y F, pues ellos consideran que sus maestros fueron impacientes e intolerantes al interactuar en el aula, solo el participante C refiere que al inicio recibió muestras de tolerancia y paciencia por parte de sus docentes. Todos los estudiantes coincidieron sobre la carga de trabajo que les asignaban sus profesores, que dejan mucha tarea y que los trabajos han sido complicados sobre todo por el tiempo y forma para la entrega. A, B, C, E, F, H, I y J afirman que trabajar en equipo se volvió complicado, caso contrario de D, G, K y L quienes por sus características personales no tienen mayor complicación para realizar trabajos en equipo. K, D, G y L aseguraron que no tenían dificultad para aprender, en cambio, A, B, C, E, F, H, I y J mencionaron que se les dificultaba aprender los contenidos, que necesitaban tiempo y algo de tranquilidad para concretar este proceso, mismo que se veía perturbado por la impaciencia de algunos de sus docentes. Todos se apegan a las reglas de forma estricta porque han observado que hacerlo evita problemas con los profesores. La mayoría experimentó temor ante la necesidad de preguntar sobre algún tema, así lo evidencian A, B, C, E, F, H, I y J, en cambio, D, G, K y L sintieron confianza al preguntar sobre tópicos que no les habían quedado claros. Tres de los jóvenes mencionaron que habían sido blanco frecuente de maltrato (B, F y H).
9. En cuanto a las actividades de la clase ¿Qué puedes compartir? Respecto a las actividades que solicitan los docentes dentro del aula, los participantes en su mayoría no cumplen con la encomienda, por ejemplo: A, B, C, D, G, H, I y J no las concluyen, mientras la minoría que son D, E y K son los únicos que terminan. Solo a algunos jóvenes se les reciben trabajos extemporáneamente E, K y L, en tanto que A, B, C, D, G, H, I y L mencionaron que no recibieron ese tipo de oportunidad. Como estrategia A, I, J, K y L cuentan con cuaderno de tareas para llevar un control de los trabajos que deben entregar y las fechas en que deberán hacerlo; mientras que B, C, D, E, G y H no utilizan

este recurso. Algunos estudiantes tienen dificultad para comprender las instrucciones para realizar sus trabajos, A, B, C, E, H, I y J experimentan frustración al no captar de manera clara las indicaciones del maestro para las actividades en el aula. Para apoyar en la elaboración de trabajos, dadas las circunstancias de los participantes, algunos de sus maestros han sido flexibles y han hecho las adecuaciones pertinentes, de tal manera que no tienen inconveniente en recibir actividades diferentes, pero con los mismos contenidos A, B, C, E, H, K y L lo confirmaron, quienes han ajustado los temas de la clase a sus capacidades de tal modo que el producto refleja el conocimiento adquirido, mientras que también existe la contraparte, donde los docentes han sido inflexibles con los estudiantes y por ende, éstos (D, G, I y J) se han esforzado por entregar el mismo producto que el resto de los compañeros, al alcance de sus posibilidades. Participante F fue parco al responder y no dijo mucho. Respecto a las actitudes de los maestros los alumnos se quejan de la inflexibilidad de algunos profesores, y los participantes A, B, D, E, G, H, I, J y L comentaron que solo algunos maestros eran empáticos y pacientes con las necesidades de sus estudiantes, el participante C no percibió estas características en sus facilitadores, mientras que K mencionó que en su escuela los maestros si eran empáticos con el alumnado. Todos los participantes mencionaron que sus maestros evaluaban con trabajos, proyectos y otros productos y actividades, así que todo formaría parte de dicha evaluación, ahí radicaba la importancia de elaborarlos y ese detalle generaba gran tensión en los participantes, estaban conscientes que si no se entregaba la calificación bajaría de forma automática.

10. ¿Has recibido apoyo por parte de algún docente? Diez participantes mencionaron que si recibieron apoyo (A, B, C, D, E, F, G, H, K, y L) a excepción de dos participantes, I y J.
11. En el periodo de exámenes ¿Cómo te has sentido? A: nerviosismo; B: mucha tensión, nerviosismo, insomnio, dolor de estómago; C: enferma,

presionada, sufría mucho con eso; D: no respondió; E: mucho nerviosismo; F: nerviosismo, mal humor, olvidaba todo, me bloqueaba; G: insomnio, mucho estrés; H: nerviosa, estresada y con frecuencia detonaba en crisis; I: nervioso, con mucho miedo, ansioso, me sudan las manos y me dan muchas ganas de ir al baño; J: fatal, con insomnio y me sentía enferma; K: tensa, enferma y con mucho estrés, y L: ansiedad, inapetente, insomnio y eso detona las crisis de ausencia, me enfermo.

13. ¿La Universidad cuenta con departamento y programas de inclusión educativa? Los participantes A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K y L, coincidieron en que la universidad no cuenta con un departamento ni programas de inclusión educativa, no han recibido información en donde se mencionen ni los han invitado a actividades relacionadas con la inclusión. A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K y L mencionaron que si hay maestros inclusivos, pero aclaran que ha sido decisión muy personal de estos docentes que les han apoyado en algún momento de su preparación académica, pero que no es una instrucción, ni una característica o servicio que ofrezca la Universidad, la mayoría de los maestros no practican la inclusión dentro del aula y no hacen nada por los alumnos que requieren ser atendidos en ese sentido, y si la Universidad trabajara de forma inclusiva esos docentes tendrían problemas graves, sin embargo, no es así.

CONCLUSIÓN

Respecto a la pregunta 1 sobre el proceso de ingreso a la universidad de acuerdo con el concepto de educación inclusiva que se incluye en la Ley General de educación en el Artículo 61, no existe dificultad según las respuestas de los participantes, la mayoría ingresó a una institución privada y al realizar el pago de inscripción automáticamente se está dentro. La excepción fue la participante K, en este caso único además de ceguera la estudiante tenía otra barrera y esta fue de tipo económico, mismo

que fue resuelto por la universidad proporcionando beca del 100%, sin embargo, el artículo 62 de la ley general de educación menciona que le corresponde al Estado esta responsabilidad. Al respecto Ahumada Contreras y Mora González (2020, p. 31) mencionan: “socialmente aún se dificulta la capacidad de actuar ante los factores socioeconómicos de los jóvenes que se encuentran en educación superior y no se ha solucionado el cómo estos factores interfieren negativamente en el proceso o finalización de estudios profesionales”. A excepción de K todos los alumnos fueron acompañados por sus padres a realizar la inscripción, especialmente porque se requería cubrir el costo de la inscripción, trámites y mensualidad. Mencionan Aguiar et al., (2020, p. 125) “que es importante que los padres se involucren en todo el proceso de la educación de los hijos, más aún si estos tienen necesidades educativas o alguna discapacidad”.

La pregunta 7 se concentra en el trato que recibieron de sus docentes, la mayoría de los estudiantes coincidió, nueve dijeron que al principio era bueno, sin embargo, al transcurso de los días eso cambió, y luego cinco de ellos comentaron que sus maestros se habían vuelto intolerantes, Ruiz Bernardo (2016, p. 1) menciona: “que las principales barreras son la falta de sensibilización social acerca de la exclusión, la falta de formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas, y la necesidad de disminuir la ratio de alumnos por docentes”. Los doce jóvenes mencionaron que les dejaban trabajos excesivos y difíciles. Moriña Díez et al., (2013, p. 428) refieren que los alumnos identifican más barreras que ayudas en lo que se refiere a la actitud del profesorado, también es cierto que cuando la actitud del profesor es positiva y se convierte en ayuda, se le otorga mayor valor y énfasis. Un docente inclusivo hace modificaciones a las actividades en clase, a las tareas escolares, no solo modifica la cantidad, sino la presentación y el tiempo de entrega, incluso la forma de evaluar al estudiante, al respecto Moriña Díez (2015, p. 163) afirma: “no es extraño que un número importante de

discursos que surgen en torno al tema incidan en la relevancia de que las universidades fomenten un ambiente inclusivo, reduciendo las barreras que los estudiantes encuentran en la enseñanza, aprendizaje y evaluación”. Nada de lo expuesto hasta aquí, justifica que los docentes no lleven a cabo acciones inclusivas y que sean insensibles ante la necesidad de los estudiantes.

La mayoría de los estudiantes manifestaron sentir temor para preguntar y preferían abstenerse. Esto demuestra la imperante necesidad de mejorar la educación, aun no se acciona al respecto, (López et al, 2009, p. 155) comentan que “existen resistencias hacia el cambio que supone implementar políticas y prácticas que redunden en el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación para todos y todas las estudiantes”. Participante K: El trato con los maestros fue bueno, al principio si se presentaron dificultades porque los maestros no sabían cómo tenían que trabajar conmigo y yo misma les fue diciendo cómo le podían hacer, yo me sentía segura. Sobre esto se encontró que:

La implementación de unas prácticas pedagógicas inclusivas no solo depende de las capacidades de los docentes desde sus procesos de enseñanza, sino que son un conjunto de acciones que cooperan e integran todos los agentes educativos. Con el fin de proporcionar un aprendizaje eficiente y adecuado para toda la comunidad, sin distinción ni diferencia entre los estudiantes (Carrillo Sierra et al., 2018, p. 4).

Por otra parte, también algunos estudiantes tuvieron docentes inclusivos, y conviene subrayar, que quienes practican la inclusión lo hacen por convicción y decisión propia, que las instituciones educativas para las que laboran no cuentan con programas de educación inclusiva. Se concluyen las posibles causas:

Unas de las razones podrían ser que los estudiantes universitarios en situación de discapacidad no es un grupo numeroso; otra razón, es que las iniciativas que se han emprendido están más instaladas en el área de iniciativas solidarias y compasivas y no desde la mirada de educación como derecho social según Lissi et al. (2013, p. 2).

En la pregunta 8 sobre las experiencias en clase, nueve jóvenes mencionaron que casi nunca terminan sus actividades en el aula, esto les genera mucha tensión, otros nueve alumnos (que no fueron los mismos) refirieron que sus trabajos no son aceptados después, ni siquiera con un porcentaje menor. Y la inclusión educativa desde la perspectiva de Orozco Sánchez y Molina Guzmán (2020, p. 291) mencionan que también radica en “estas prácticas para bienestar del discente, pues desde las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; supone toda una cultura educativa diferente” Los mismos autores agregan:

Que no solo es dentro del aula del nivel básico, sino que es uno de los mayores desafíos que enfrenta la educación superior, es cómo avanzar hacia una formación más inclusiva o comprensiva que dé cabida a todos los estudiantes y al mismo tiempo reconozca las diferencias individuales como un valor a tener en cuenta en el desarrollo y la concreción de los procesos de enseñanza-aprendizaje; se requiere una universidad que se adapte a la diversidad de características, capacidades y motivaciones de sus estudiantes para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno (Orozco Sánchez y Molina Guzmán, 2020, pp. 291-292).

Once participantes expresaron que sus profesores



les generan tensión porque tienen mal carácter, porque no quieren evaluarlos con trabajos en tiempo de exámenes, y que a pesar de tener pánico de trabajar en equipo y exponer en clase, la mayoría son obligados a participar. Estos testimonios confirman lo que encontraron otros autores:

La inclusión en el ámbito educativo conlleva actitudes de profundo respeto por las diferencias y una responsabilidad para hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo, la participación y el aprendizaje. El diseño de procesos educativos que sitúen la inclusión como eje vital requiere la participación de muchos agentes sociales (Clavijo Castillo y Bautista Cerro, 2020, p. 114).

Como consecuencia de la disposición de los profesores o de la falta de ella, los participantes manifestaron sus experiencias traumáticas, cuando las cosas pueden ser totalmente opuestas, como le mencionaron otros estudiantes a Moriña Díez et al. (2013, p. 429): “cuando la actitud del profesor es positiva y se convierte en una ayuda, se le otorga un mayor valor y énfasis”.

El trabajo en equipo es una práctica común en las aulas universitarias, y los participantes en su mayoría, se rehusaban, por el trato de sus compañeros, por el estrés que les generaba la presión de sus compañeros. Sobre esto A, C, D, E, F, H, J, K, L si participaron en las distintas actividades que los docentes proponían, pero no lo disfrutaron. Al respecto la siguiente autora menciona lo siguiente:

Si bien el desarrollo de redes de colaboración y de amigos en las instituciones educativas es un proceso de aprendizaje para todos los alumnos, con o sin discapacidad, para los primeros esto puede representar retos adicionales. Se necesitan más elementos sobre la relación entre los estudiantes con y sin discapacidad a fin de diseñar estrategias que favorezcan el trabajo colegiado y la relación entre ellos (Pérez Castro, 2019, p. 17).

El trabajo en equipo: una de las áreas a fortalecer en el trabajo de aula, porque A, B, E, F, G, H, I y J (8) aunque trabajaron en equipo, preferían elaborar sus propios productos y no afectar a terceros con sus calificaciones. C, K y L mencionaron que no fue de su agrado. La mayoría de los estudiantes se preguntan ¿por qué tenemos que trabajar en equipo, sean estos diagnosticados o no con BAP. Se cita la siguiente teoría sobre el trabajo colaborativo: quien está totalmente a favor del trabajo colaborativo y menciona en su teoría:

Se necesita implementar enseñanzas que se orienten al desarrollo del aprendizaje cooperativo por su contribución, no solo a la esfera instructiva, sino por lo que aporta a las relaciones interpersonales, a la socialización, a la comunicación personal, a cómo aprenden unas personas de otras, cómo desarrollan la ayuda mutua, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el compañerismo y el sentido de pertenencia, entre otros beneficios, de acuerdo con el modelo Sociocultural Aguinaga - Doig, et al., (2018, citan a Vygotsky, 1979, p. 5).

Por último, en la pregunta 13 se cuestiona sobre la existencia de programas y un departamento de apoyo a la inclusión, todos los jóvenes mencionaron que no tenían conocimientos de que la universidad contara con programas ni con un departamento, de lo contrario, hubieran solicitado apoyo. Moriña Díez et al. (2015) uno de los problemas que más me preocupa, al igual que ya apuntaron Fuller et al. (2004) y Moswella y Mukhopadhyay (2011), es el desconocimiento que la comunidad universitaria tiene de la normativa que regula los derechos de los estudiantes con discapacidad. En particular, la desinformación del profesorado sobre la propia existencia de estos estudiantes. Once de los jóvenes mencionaron que los docentes no son inclusivos, pero ¿cómo serlo dentro de una institución que no cuenta con programas de esa envergadura? Aseguran que los docentes son insensibles ante su necesidad y que lo ha experimentado durante toda su vida, que no es nuevo para ellos, lo cual no significa que no estén sufriendo.

Habría que decir también que no todo es negativo a pesar de pintar un panorama tan sombrío, también hubo hallazgos gratos como el siguiente: alumna K padece ceguera desde los 14 años, cursó bachillerato e ingresó a la universidad, en la actualidad la joven es licenciada en educación y gestión educativa. Sus estudios fueron gratis, no se le cobró por ello y además ya forma parte del personal docente del departamento de psicopedagogía del bachillerato donde estudió. Otro caso aislado es que algunos alumnos mencionaron que hubo dos o tres docentes que habían creado conexión con ellos y que eran los únicos que les tenían paciencia, que les daban más tiempo para los trabajos, los chicos intuyen que esas acciones corresponden a que los docentes se han comprometido y que buscan el bien del alumno con programa o sin él y que son especiales.

Recapitulando, las Universidades en la ciudad de Tijuana B.C. no son inclusivas, los testimonios que presentaron los jóvenes al ser entrevistados, además del lenguaje corporal que acompañó sus expresiones confirmaba la incomodidad que les hicieron pasar sus

profesores y las vivencias de la universidad. Es importante analizar cuáles son las fallas del sistema educativo, qué sucede con el desempeño de los docentes, revisar minuciosamente que se necesita para cambiar la realidad de la educación, que las experiencias áulicas sean gratas y el proceso de enseñanza aprendizaje sea en función al logro de objetivos, al desarrollo de habilidades del educando, y ¿por qué no? Que haya una preocupación genuina por formar mejores seres humanos, capaces, competentes y sobre todo felices. Comenio en su *Didáctica Magna* pugnaba porque hubiera una “educación para todos” (Comenio, 2016), que nadie se quedara sin ser enseñado, que todos tuvieran oportunidades en la vida.

CONCLUSIÓN

1. Las experiencias áulicas de alumnos universitarios con BAP dejan de manifiesto la urgente necesidad de generar cambios que apunten hacia una educación inclusiva y de calidad, con personal preparado y programas que favorezcan a quienes necesiten este apoyo.
2. Las barreras del aprendizaje y la participación que más se manifiestan son: en primer lugar, las actitudinales, en segundo sitio las didácticas, luego las barreras curriculares, después las metodológicas, posteriormente las organizativas, más adelante las ideológicas y por último las sociales.
3. Se encontró un patrón en las respuestas de los participantes, hecho que lleva a deducir que no existe la inclusión educativa en las universidades en la ciudad de Tijuana B.C., los jóvenes aportaban respuestas muy parecidas en cantidades similares porque viven lo mismo.
4. Las emociones que han experimentado los alumnos de este estudio durante el periodo de evaluación como nerviosismo, tensión, inapetencia, insomnio, dolor de estómago, mucha presión, mal humor, olvidos, bloqueos, estrés, miedo, sudoración de manos, entrar en crisis etc., no son exclusivos de este grupo de estudio, y está en manos del docente, en su iniciativa generar cambios y vivencias diferentes en los estudiantes, no solo con BAP, “en todos”.
5. Los docentes que practican acciones inclusivas lo hacen por iniciativa propia, por compromiso, ética profesional, humanismo, amor y vocación, no porque la universidad sea inclusiva.
6. Las universidades deberían implementar campañas permanentes de información sobre inclusión, con la finalidad de concientizar al alumnado y que ofrezcan un trato digno a quienes han sido diagnosticados con BAP.
7. El personal docente debería llevar a cabo prácticas pedagógicas basadas en el humanismo, filosofía que llama a poner en el centro de la acción al estudiante (Comenio le llamó *paidocéntrica*) por lo tanto sería “un docente inclusivo”.
8. Las universidades deberían identificar a los estudiantes con BAP desde el momento de su ingreso y comunicarlo a sus docentes, para que estos preparen estrategias y materiales acorde a las necesidades de los alumnos.
9. Las universidades deberían dar libertad al docente para ser flexible en la evaluación, no eliminarla, pero si cambiar la forma, el recurso y a veces hasta el momento.
10. El Estado debería ocuparse y verificar que las leyes de educación se cumplan en su totalidad en todos los niveles educativos y que de acuerdo con la Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad se garantice un trato digno y la educación para todos.
11. Es necesario que se generen políticas educativas que atiendan las barreras curriculares con total apego a la realidad educativa del país y que estas se cumplan en su totalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguair, G.; Demothenes Sterling, Y. y Campos Valdés, I. (2020). Family participation in the socio-educational inclusion of students with special educational needs. <http://mendive.upr.edu/cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1596>
- Aguinaga-Doig, S.; Velazquez-Tejeda, M. E. y Rímarí-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 109–126. <https://doi.org/10.15517/revdu.v42i2.23885>
- Ahumada Contreras, P. y Mora González, C. (2020). Políticas chilenas: un largo camino para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad que transitan por la educación superior. *Psicología UNEMI*, 4(6), 30-38. doi:10.2976/issn.2602-8379vol4iss6.2020pp30-38p
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in Education lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/2020317.2020.1729587>
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2021). Ley General de Educación Superior https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Carrillo Sierra, S. M.; Forgyony Santos, J. O.; Rivera Porras, D. A. y Bonilla Cruz, N. J. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva docente. *Espacios*, 39(17).<http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2167>
- Clavijo Castillo, R. G. y Bautista Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Comenio, J. A. (2016). Didáctica magna. Porrúa
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. Chihuahua: Escuela Normal Superior. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- García-Cano Torricó, M.; Buenestado Fernández, M.; Gutiérrez Arenas, P.; López González, M. y Naranjo de Arcos, A. (2017). Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una Universidad Inclusiva? <https://blogs.comillas.edu/fei/wp-content/uploads/sites/7/2017/02/ApuntesInclusion-que-es-universidad-inclusiva.pdf>
- González Cortés, M. E. y Roses Campos, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702
- Lissi, M. R.; Hojas, A. M.; Achiardi, C.; Salinas, M.; Vásquez, A. y Zuzulich, M. S. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. <https://books.google.cl/books?id=FCyGrgEACAAJ>
- López M.; Echeita G. y Martín E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4). <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564009790002391>
- Morga Rodríguez, L. (enero-marzo de 2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 2(1), 17-24. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>
- Moriña Díez, A.; Cortés Vega, M. D. y Molina Romo, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175. <https://idus.us.es/handle/11441/66929>
- Moriña Díez, A.; López Gavira, R.; Melero Aguilar, N.; Cortés Vega, M. D. y Molina Romo, V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Información Educativa*, 11(3), 423-442. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/107220>
- Núñez, Á. y López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico. *Calidad en la Educación*, (53), 42-76. doi:10.31619/caledu.n53.518
- Orozco Sánchez, L. G. y Molina Guzmán, L. A. (2020). La inclusión universitaria: una realidad educativa inacabable. *QI*, 11(22), 286-298. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8123>
- Pérez Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Pérez Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa* 19(79). www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n79/1665-2673-ie-19-79-145.pdf
- Ruiz Bernardo, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la inclusión educativa y las barreras para su implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-133. <https://doi.org/oi:10.4067/S0718-73782016000200008>
- Solis-Grant, M. J.; Espinoza-Parcet, C.; Sepúlveda-Carrasco, C.; Pérez-Villalobos, C.; Rodríguez-Núñez, I.; Pincheira-Martínez, C.; Gómez-Varela, J. P. y Aránguiz-Ibarra, D. (2022). Inclusion at universities psychometric properties of an inclusive management scale as perceived by students. *Plos One*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262011>
- Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica*.



SIMPOSIO 4

**Retos de la formación
inicial y permanente de
los profesionales de la
educación frente a la
agenda 2030**

EFICIENCIA TERMINAL DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA DEL ARTE, CUTONALÁ, DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dra. en C.E. Claudia Padilla Camberos

Universidad de Guadalajara, CUTonalá

ORCID: 0000-0003-4330-6272

claudia.pcamberos@academicos.udg.mx

Jalisco, México

Lic. Leticia Zamora Torres

Universidad de Guadalajara, CUTonalá

ORCID: 0009-0001-3950-9926

zamoraleticia21@gmail.com

Jalisco, México

M. en C. Lourdes Elizabeth Parga Jiménez

Universidad de Guadalajara, CUTonalá,

ORCID: 0000-0002-1535-478X

mory@cutonala.udg.mx

Jalisco, México

Ana Fabiola del Toro García

Universidad de Guadalajara, CUTonalá,

ORCID: 0000-0001-5437-8170

fabydeltoro@gmail.com

Jalisco, México

RESUMEN

En el presente trabajo, se presenta la primera parte de un estudio longitudinal, sobre la eficiencia terminal del programa educativo de la Licenciatura de Historia del Arte, en CUTonalá de la Universidad de Guadalajara. El objetivo es mostrar los resultados obtenidos en 8 cohortes generacionales, del ciclo 2012A al 2019A; analizando estudiantes inactivos, activos, egresados, pasantes, graduados y titulados; hasta el corte de diciembre de 2022. Los resultados obtenidos presentan que el 34.35% logran el egreso y tan solo 16.03%, culminan el programa educativo en su totalidad, logrando la titulación; siendo un porcentaje bajo. Llama la atención el número de estudiantes inactivos del 20.61%; lo cual nos conduce a la revisión y evaluación continua del programa educativo.

Palabras claves: Calidad, Competencias laborales, Eficiencia terminal, Egreso, Titulación.

INTRODUCCIÓN

La educación profesional abre un abanico de posibilidades a la práctica de todo conocimiento y adicionalmente permite acumular un sinnúmero de experiencias. La historia del arte es una disciplina científica y humanística que tiene como objetivo principal el análisis y el estudio de la producción artística, de sus procesos de creación y recepción; de su evolución a lo largo del tiempo, así como su contribución social dentro de la historia de la cultura. La Historia del Arte facilita el trabajo interdisciplinario para lograr una formación integral con competencias en los diversos sectores de las artes, perfeccionando los conocimientos teóricos y atendiendo los aspectos técnicos de las diversas expresiones artísticas. De tal forma que, este conocimiento adquirido, entrenamiento y capacitación continua se convierten en pilares fundamentales para el desempeño laboral exitoso para los futuros historiadores de Arte.

La Licenciatura en Historia del Arte es concebida y creada bajo la fundamentación de varias vertientes. Con base al aspecto social, institucional, económico, técnicos y de avances de las disciplinas, estudios de factibilidad y con la realización de un diagnóstico de la región del occidente de México, la Universidad de Guadalajara, destacándose por ser un líder en la formación de profesionales de las ciencias sociales y del Arte, concluyó necesario la implementación de programas académicos de pregrado y posgrado para formar especialistas en el estudio de los procesos históricos de las diferentes manifestaciones artísticas. Generando así, una necesidad imperiosa por falta de una licenciatura en Historia del Arte en las diferentes universidades públicas en esta región del país. Una vez analizado el entorno educativo y social de la región occidente, se tuvo a bien, plantear, proyectar y gestionar la creación del programa de pregrado.

La modalidad de estudios de la licenciatura en Historia del Arte se ha diseñado con base en el sistema de créditos, lo que posibilita la flexibilidad y diversifica las orientaciones de egreso de este programa. Con el sistema de créditos se pretende que el estudiante tenga la posibilidad de avanzar en sus estudios a su ritmo, atendiendo así a sus necesidades e intereses, deberá cursar un mínimo de 30 créditos y un máximo de 90 créditos por cada ciclo escolar, como se establece en el Artículo 25 del Reglamento general de Planes de Estudio. Simultáneamente, este plan de estudios se propone desde el modelo por competencias, por lo cual, en el proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollador, el educando adquiere aprendizajes significativos gracias a su rol activo *in situ*. (Reglamento General de Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara, 2006).

Con el objetivo de alcanzar la calidad y su vinculación con las necesidades de la sociedad, la plantilla de profesores pensada para la Licenciatura en Historia del Arte, deberá reflexionar en torno a la pertinencia del programa y de sus unidades de aprendizaje, desde la perspectiva de un proceso sistémico y continuo que permita recabar información válida y fiable orientada a valorar la calidad y logro del programa educativo, considerando la coherencia del plan de estudios respecto a las necesidades sociales, y a la transformación de la ciencia tanto como la del campo laboral.

Este programa educativo, en la modalidad escolarizada y bajo el sistema de créditos, el cual fue concebido en el 2011, recibió el dictamen aprobatorio con el número 1/2011/374, entrando en función en el Centro Universitario de Tonalá, a partir del ciclo escolar 2012 A.



En el año 2016, Promotecnía de Occidente, realizó un estudio de pertinencia en la licenciatura en Historia del Arte, ya que, las instituciones de educación superior enfrentan nuevos retos, los que obedecen a constantes cambios tanto económicos, tecnológicos, sociales y culturales. El más importante de éstos, es el impacto social que generan los profesionistas en el campo laboral por lo que las instituciones educativas se ven en la necesidad de generar estrategias para conocer el impacto de su acción y al mismo tiempo se identifiquen nuevas demandas formativas en cada una de las prácticas profesionales con la específica finalidad de dar respuesta a las necesidades sociales de este momento histórico concreto. El sistema educativo superior enfoca dos vertientes a atender, a la creciente demanda de servicios educativos por parte de la sociedad y a la congruencia entre el proceso educativo desarrollador y transformador, las necesidades sociales y las exigencias de un mercado laboral que se encuentra en una constante evolución.

En el año 2017, ACSI Research, realizó un estudio de evaluación y pertinencia de la licenciatura en Historia del Arte del Centro Universitario de Tonalá (CUTonalá) de la Universidad de Guadalajara en opinión de sus egresados, se llevó a cabo del 26 de junio al 17 de julio del 2017, con tamaño de la muestra de 13 casos, El universo de estudio fueron los egresados del programa educativo de los calendarios de 2015 a 2017. Se realizó un censo y la técnica de levantamiento de la información fue entrevista vía telefónica. Donde los resultados arrojaron que, la principal razón por la que los egresados decidieron estudiar fue por “gusto a la carrera” con el 30.8% de las menciones y con igual porcentaje (23.1%) “mejorar mi trayectoria profesional (curricular)” y “superación personal”. La principal razón de haber estudiado este programa educativo en la Universidad de Guadalajara para el 30.8% fue por el costo, y por el mismo porcentaje (23.1%) indicó que “es la única que ofertaba dicha carrera” y porque es mi “alma mater”. Por otro lado, el resultado de titulación fue que, del 23.1% que indicaron estar titulados, el

resto que no lo estaban (76.9%), el 50% tiene el trámite en proceso, así mismo el 70:0% espera titularse de 6 a 12 meses.

Con base en estos resultados, es que se realizó el presente trabajo de investigación, a fin de evaluar la eficiencia terminal de la licenciatura en Historia del Arte, durante 15 ciclos escolares, desde el ciclo 2012 A al ciclo 2019 A, correspondientes a 8 cohortes generacionales. Se analizaron las y los estudiantes inactivos, activos, egresados, pasantes, graduados y titulados; hasta el corte de diciembre de 2022.

MARCO TEÓRICO

COMPETENCIAS PROFESIONALES:

En el desarrollo de programas académicos de alta calidad, su base fundamental debe ser la generación de competencias, entendiéndose la competencia como la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas; dentro de un contexto social, económico, político y cultural. Siendo pues que, la formación basada en competencias profesionales busca no sólo dar identidad a un conjunto de saberes que convergen, sino también sentar las bases de los procesos en los que se identifica el futuro de las líneas de estudio en una disciplina específica como lo es la Licenciatura en Historia del Arte. Bajo esta premisa, la enseñanza gira en torno al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y aptitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el educando que se haga llamar competente de alto perfil ha de saber hacer y saber estar para su ejercicio profesional y lo demuestre en el ámbito laboral.

Anderson, L.; Londoño, D y Martínez, G. (2022). En su libro “Desarrollo de competencias en el ámbito educativo: definiciones conceptuales y operacionales”, plantea que, las competencias se aplican en un amplio

campo de ocupaciones y situaciones laborales, las cuales favorecen y motiva el desarrollo y progreso profesional, se sitúan en el saber estar y saber ser. El aprendizaje basado en competencias consiste en desarrollar éstas para capacitar al educando con unos conocimientos científicos y técnicos, para que ellos puedan aplicarlos en distintos contextos e integrarlos con sus propias actitudes, de tal modo que pueda actuar de forma profesional. En nuestra sociedad actual, la cual está en constante transformación, demanda una adaptación de la Universidad y al mismo tiempo una adecuación de la formación universitaria a las expectativas de las exigencias sociales y del mercado laboral. En la actualidad se exige que la institución educativa forme en los años de estudio personas competentes; esto condiciona la formación del profesional e impone vincularla con el campo profesional.

Ávila (2021), en su tesis doctoral, “El aprendizaje y la evaluación, secuencias didácticas desde el enfoque por competencias”. Plantea que, la educación orientada por competencias especifica lo que la persona puede hacer al terminar el proceso de aprendizaje desarrollador profesional con fundamento científico y no solamente lo que debe de hacer o recordar. Considerando y tomando en cuenta la praxis del profesional, es decir, basada en las acciones del profesional sobre su entorno y el manejo de su propio pensamiento tanto intelectual como emocional. Un profesional competente es aquel que utiliza sistemas complejos de reflexión y de acción, utiliza un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y motivaciones haciendo un despliegue de gestión emocional. Las competencias pueden ser definidas como aquellas cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación y autogestión de la conducta del educando a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades asociadas con el ejercicio de una profesión, lo que permite, facilita y promueve un desempeño profesional eficaz, eficiente y efectivo dentro de un contexto social determinado.

Las competencias genéricas se refieren a las competencias transversales, transferibles a multitud de

funciones y tareas. Es decir, son aquellas comunes a la mayoría de profesiones, se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, por lo que se requieren en diversas áreas ocupacionales o son transferibles entre distintas actividades de un sector u organización. Así, este enfoque funcional contribuye a una perspectiva más amplia de las competencias en el desempeño laboral y las tareas que se exigen en él. (Crispín, Gómez, Ramírez y Ulloa, 2012).

Obaya (2000), en su libro “La concepción constructivista en la educación basada en competencias” hace mención que, la competencia desde la perspectiva constructivista, es un sistema educativo que enfatiza la especificación, el aprendizaje y la demostración de aquellas competencias como el conocimiento, habilidades, actitudes y valores, los cuales son de suma relevancia para la ejecución de una tarea, actividad o carrera determinada. Comprendiendo que, el actuar no es todo el conocimiento, no obstante, es la forma como se concreta el conocimiento. La práctica, debe funcionar circularmente con la percepción e incorporar el saber adquirido. La construcción del conocimiento es una realidad, un proceso de elaboración, en el sentido que el educando seleccione, organice y transforme la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo una relación y vinculación entre la nueva información, sus ideas, conceptos y conocimientos previamente adquiridos.

Una vez definidas las competencias y teniendo en claro las competencias profesionales que ayudarán al egresado o egresada de la licenciatura en Historia del Arte de CUTonalá, nos centraremos en hablar sobre dos indicadores de calidad importantes: la eficiencia terminal y la Titulación.

EFICIENCIA TERMINAL:

En este trabajo adoptamos la manera de conceptualizar la eficiencia terminal propuesta por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México



(INEE, 2020) que sostiene que la eficiencia terminal es una medida de la proporción de alumnos que logra finalizar cada nivel o tipo educativo respecto del total de quienes iniciaron sus estudios tantos ciclos atrás como lo indica una trayectoria ideal.

El concepto de eficiencia terminal generalmente va acompañado del concepto de cohorte, que es: “el conjunto de alumnos que ingresa en una carrera profesional o nivel de posgrado, en un año determinado, y que cumple un trayecto escolar en el periodo normal en que prescribe el plan de estudios” (Domínguez, Sandoval, Cruz y Pulido, 2013). Entonces, si hablamos de eficiencia terminal de una cohorte nos estamos refiriendo al “seguimiento de un grupo específico de alumnos, dentro de un periodo específico. Es decir, su

cálculo se limita a la comparación de los egresados y los alumnos base que integran la cohorte” (SEP, 2019). Para efectos de este trabajo se ha optado por realizar el cálculo de la eficiencia terminal por cohorte real (o generación de admisión). La eficiencia terminal por cohorte real se calcula dividiendo el número de alumnos que fueron admitidos a ese programa en un momento anterior y el número de esos mismos estudiantes que terminaron en tiempo. Este tipo de cálculo tiene la bondad de que hace una desagregación de la información de modo individualizado.

Para el caso de la licenciatura en Historia del Arte, y en base al dictamen 1/2011/374, la o el estudiante egresa al momento de completar 395 créditos totales, de asignaturas básicas comunes, asignaturas básicas particulares, las especializantes selectivas y optativas abiertas. Éstas están planeadas en un mapa curricular de 8 semestres; sin embargo, se pueden cursar en un mínimo de 6 semestres y un máximo de 12, debido a la flexibilidad del plan de estudios. En este plan de estudios no se tienen planeadas las prácticas profesionales como obligatorias, pero sí el servicio social, el cual lo pueden iniciar cuando obtienen el 60% de los créditos de las asignaturas. Para lograr el Egreso, se debe acreditar el dominio del idioma inglés en el nivel B1 del Marco Común Europeo, además de acreditar 4 créditos de formación integral los cuales pueden ser cursados por medio de cursos, talleres, simposios, diplomados, seminarios, etc., los cuales pueden ser culturales, deportivos, o de cualquier tipo que abone a su formación integral. Es importante mencionar que una vez que se concluyen con los 395 créditos y el servicio social, la o el estudiante tiene grado de pasante.

TITULACIÓN:

Para efectos de esta investigación, se tiene por titulación a los procedimientos de evaluación aplicables en la Universidad de Guadalajara que permiten a los pasantes demostrar que son capaces de ejercer la profesión en la que se gradúan, apreciar el nivel de formación o capacitación adquiridos, obtener el título

de licenciatura o el título de nivel profesional medio superior y acreditar socialmente, mediante los respectivos comprobantes de estudios, los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridas (Universidad de Guadalajara, 2018).

Las modalidades de titulación aplicables para la licenciatura en Historia del Arte van desde la Tesis, tesina e informe profesional, hasta la titulación por promedio o excelencia académica, así como la demostración de habilidades para artes visuales. Una vez que el o la egresada se titulan, para obtener el título es necesario tramitar un Certificado de Graduado, el cual les da el grado de Graduado.

En esta primera parte de la investigación, solo se pre-sentan los resultados del análisis descriptivo-cuantitativo de los egresos, titulaciones, y graduaciones de las y los estudiantes de la licenciatura en Historia del Arte del CUTonalá, en 8 cohortes generacionales. En un segundo estudio, el cual está en elaboración, se están recabando los datos de aquellos y aquellas egresadas que ya están laborando en áreas de la Historia del Arte, para contrastar con las competencias obtenidas durante su licenciatura.

METODOLOGÍA

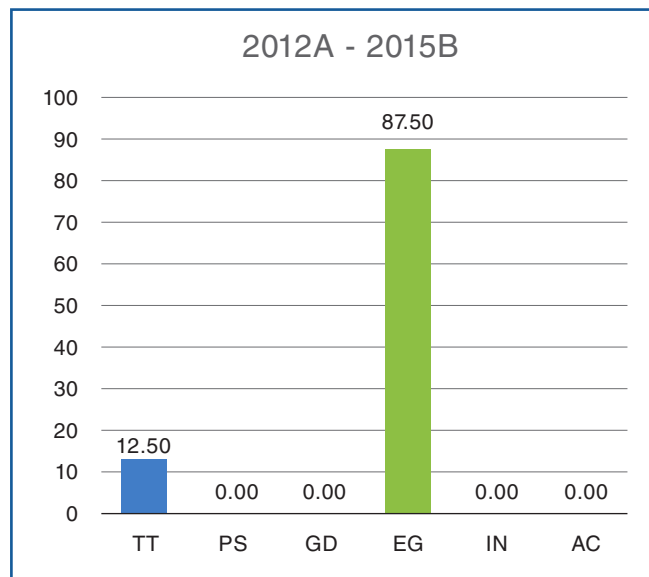
Este trabajo tiene un alcance descriptivo. El enfoque fue cuantitativo. La estrategia de recolección de información consistió en el compendio de data longitudinal de 8 cohortes generacionales (de 2012 a 2019), obteniendo las estadísticas de Pasantes, Egresados, Titulados, Graduados, Inactivos o Activos; vinculados con la Eficiencia terminal de la licenciatura en Historia del Arte del CUTonalá. Puntualmente se requirió información de la Coordinación de Control Escolar, mediante el sistema de información de la Universidad de Guadalajara (SIIAU). La información proporcionada por esta instancia fue validada, contrastada, cuantificada y graficada, lo cual se presenta a continuación.

RESULTADOS Y APORTACIONES

A continuación, se muestran los resultados por cohorte generacional de la Licenciatura en Historia del Arte de la Universidad de Guadalajara, con las variables de porcentaje de titulación, pasantes, graduados, egresados, inactivos y activos estudiantiles.

Titulado	TT
Pasante	PS
Graduado	GD
Egresado	EG
Inactivo	IN
Activo	AC

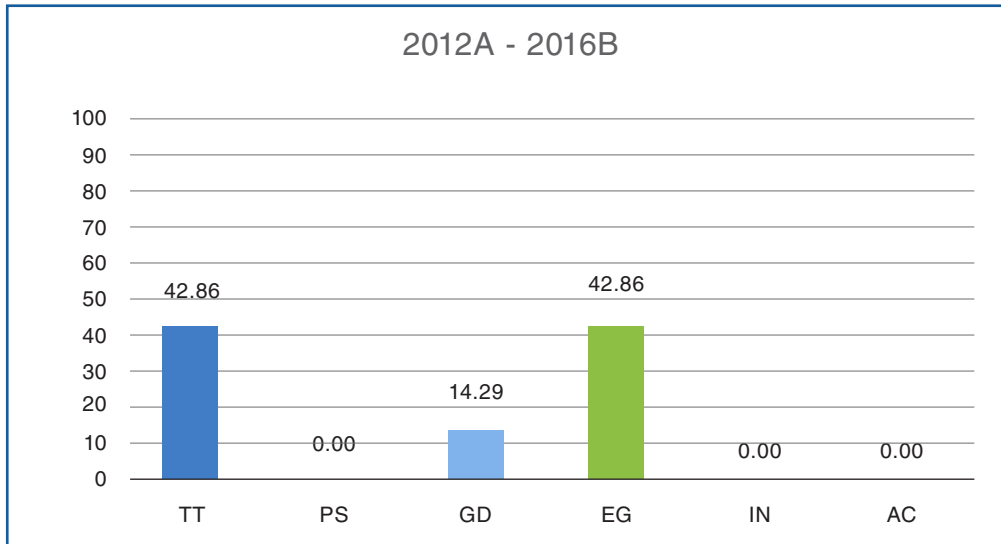
Tabla 1.
COHORTE GENERACIONAL 2012A-2015B,
PRIMERA GENERACIÓN



Fuente

Con respecto a la primera generación, se obtuvo un 87.50% de Egresados de los cuales 12.50 lograron titularse.

Tabla 2.
COHORTE GENERACIONAL 2012B-2016A, SEGUNDA GENERACIÓN

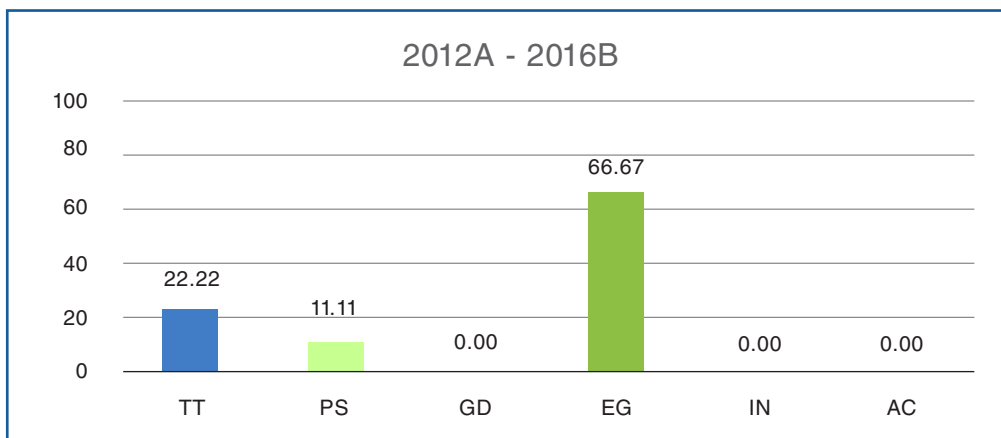


Fuente

Para la segunda generación, se obtuvo un 42.86% de egreso, un valor por debajo de la media en que deberían de culminar; sin embargo, todos los egresados lograron titularse y el 14.29% obtuvieron su certificado de graduado, para la obtención del título.

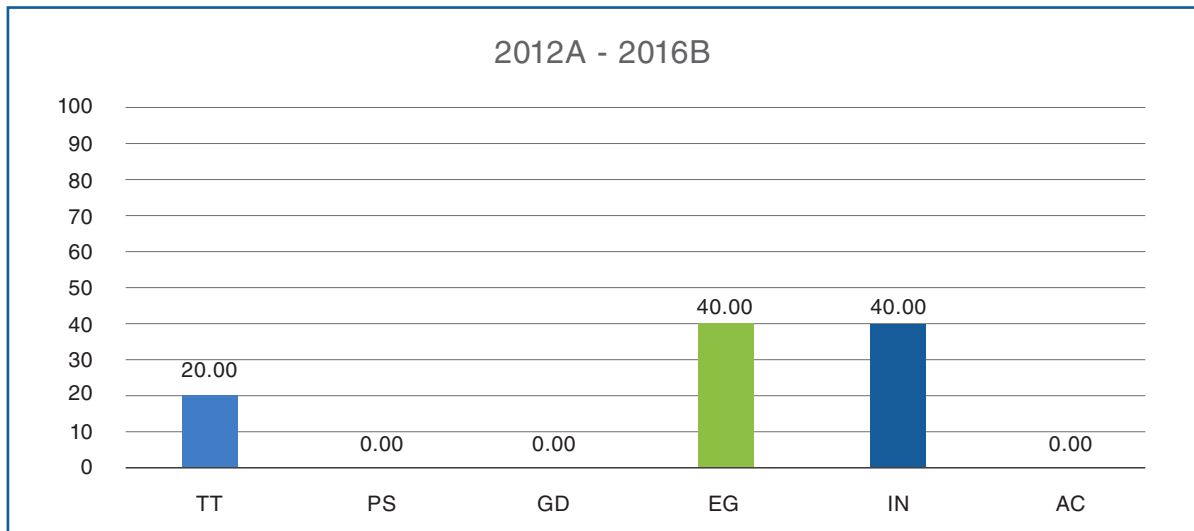
En la tercera generación observamos un 66.67% de egreso, de los cuales el 11.11% solo lograron terminar el servicio social, pero no tramitaron su egreso; y el 22.22% de los egresados, llegaron a la titulación.

Tabla 3.
COHORTE GENERACIONAL 2013A-2016B, TERCERA GENERACIÓN



Fuente

Tabla 4.
COHORTE GENERACIONAL 2013A-2016B, CUARTA GENERACIÓN

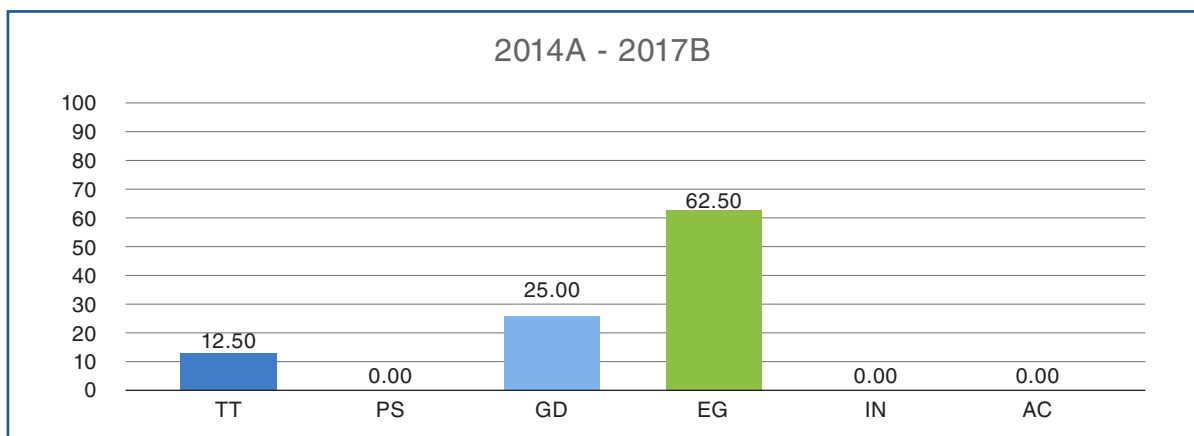


Fuente

La cuarta generación vuelve a estar por debajo de la media, presentando un 40% de egreso, de los cuales la mitad logró titularse. En esta cohorte, podemos observar también el 40% de inactivos, los cuales nos habla de estudiantes que abandonaron la licenciatura, pero no solicitaron baja o licencia, ni retiraron papeles de la Universidad; simplemente dejaron de asistir.

Con respecto a la quinta generación, observamos que el 62.50% egresó, de los cuales el 12.50 se titularon. En este punto consideramos que existe un error en los datos de graduados, ya que solo pueden solicitar el trámite de certificado de graduado, aquellos que se han titulado. Sin embargo, quisimos dejar la información que se obtuvo del 25%.

Tabla 5.
COHORTE GENERACIONAL 2014A-2017B, QUINTA GENERACIÓN

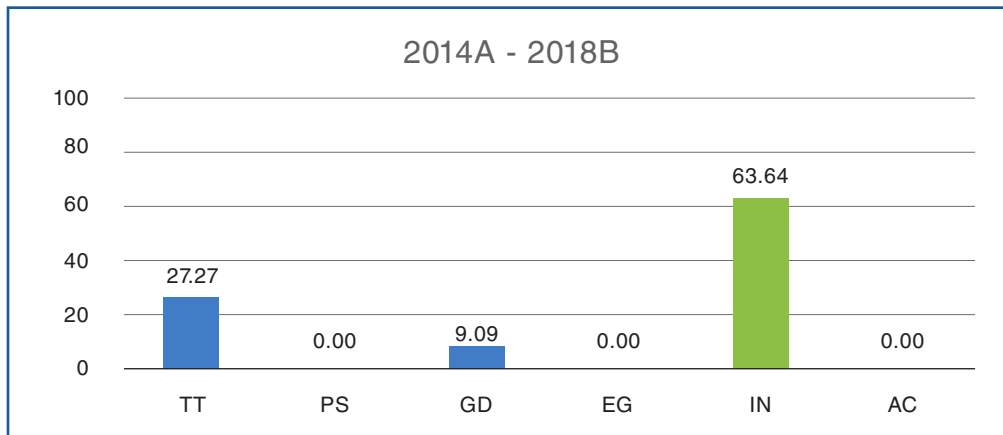


Fuente

La sexta generación presenta un 63.64% de egreso, con un 27.27% de titulación y un 9.09% de solicitudes de Certificado de Graduado.

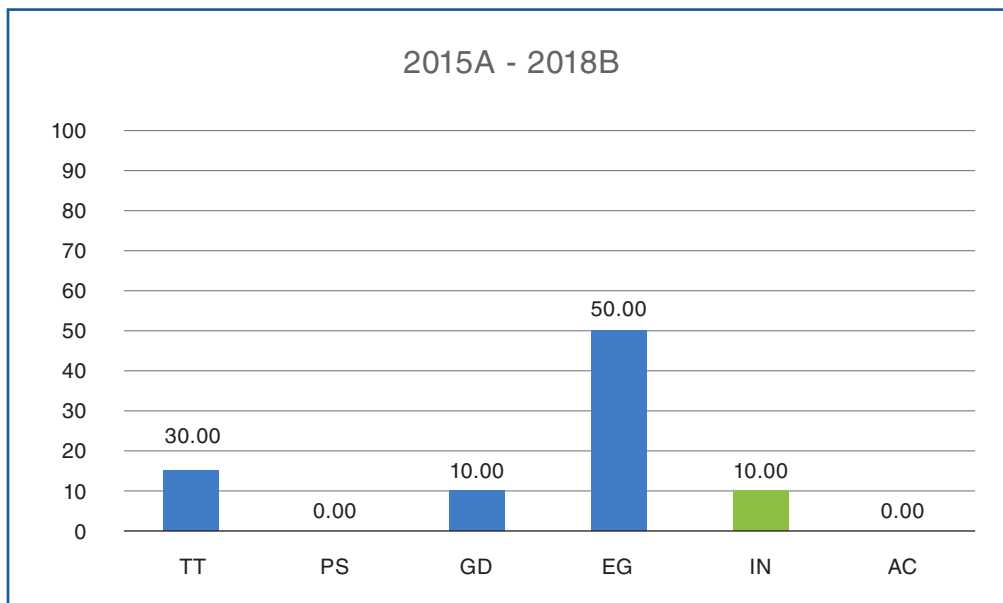
Con respecto a la séptima generación, se logra el 50% de egreso, con un 30% de titulación y un 10% de graduación. Sin embargo, observamos un 10% de estudiantes inactivos.

Tabla 6.
COHORTE GENERACIONAL 2014B-2018A, SEXTA GENERACIÓN



Fuente

Tabla 7.
COHORTE GENERACIONAL 2015A-2018B, SÉPTIMA GENERACIÓN



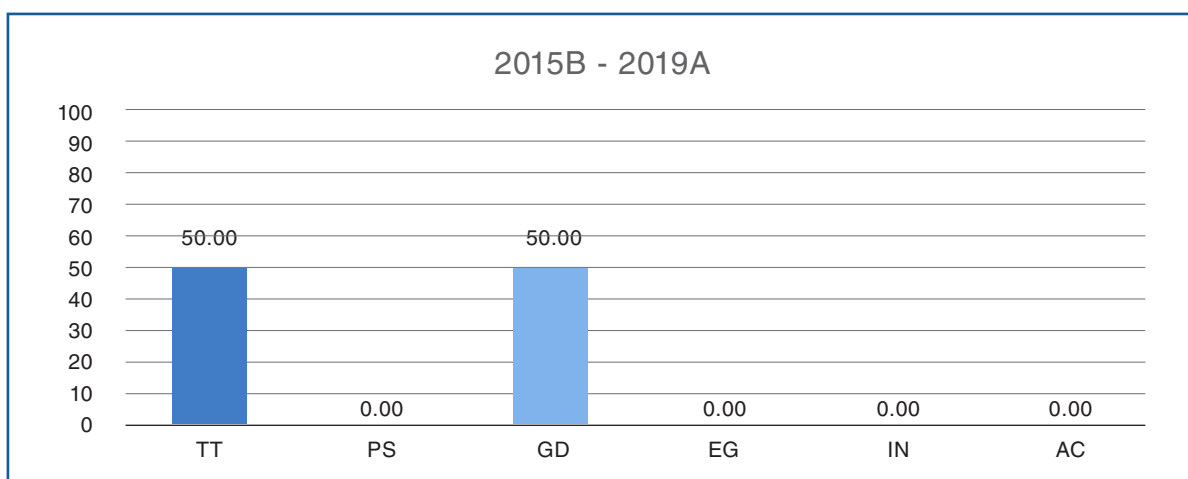
Fuente

La última generación analizada en el presente estudio, presentó un 50% de egreso, de los cuales el 50% logró titularse.

En la tabla 9 podemos observar el porcentaje total de las 8 cohortes dónde tan solo el 34.35% de los estudiantes de la licenciatura de Historia del Arte, lo-

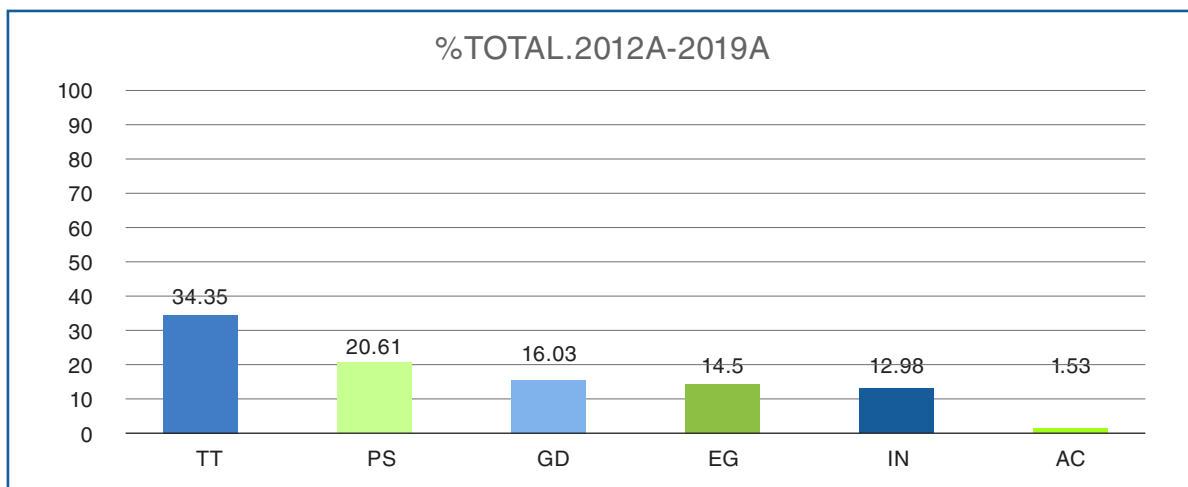
gran egresar y de éstos, el 16.03% logran titularse y el 14.5 llegan a obtener en certificado de graduado, para el trámite del título. Llama la atención que el 20.61% del total de estudiantes, abandona la licenciatura y el 12.98% continúan activos hasta culminar sus estudios, de 9 hasta 12 semestres. Solo el 1.53% se quedan como pasantes, con el servicio social, sin tramitar el egreso.

Tabla 8.
COHORTE GENERACIONAL 2015A-2018B, OCTAVA GENERACIÓN



Fuente

Tabla 9.
PORCENTAJE TOTAL DE LAS 8 COHORTES GENERACIONALES

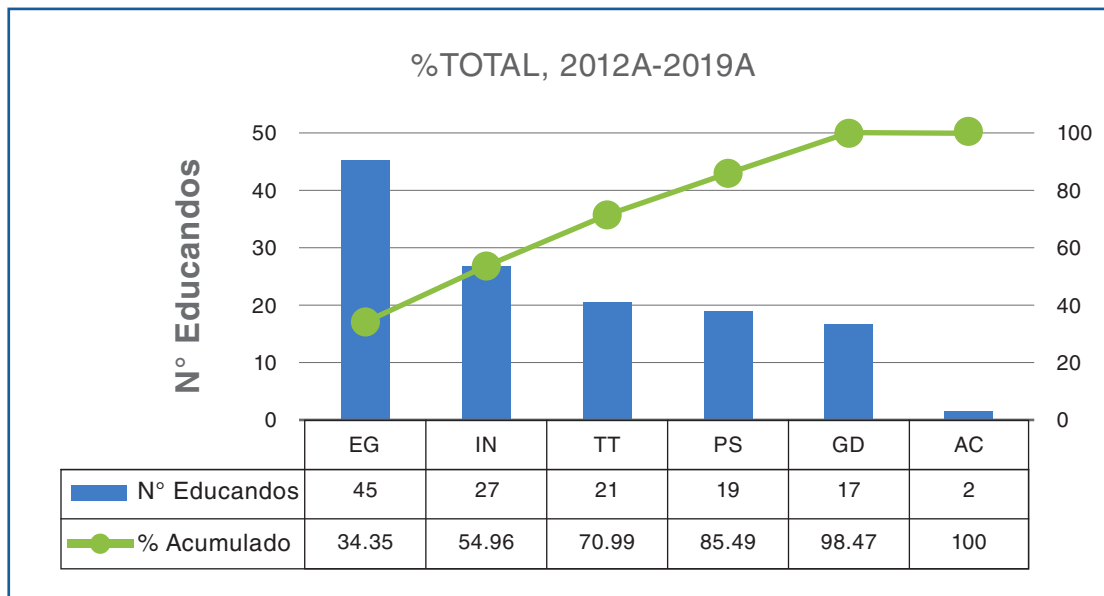


Fuente

En la tabla 10, observamos el número de educandos que lograron egresar en las 8 cohortes generacionales, logrando 45 de ellos el egreso, 21 la titulación, 19 el certificado de graduado y 2, el grado de pasante. Ob-

servamos también que 27 abandonaron la licenciatura y 17 continuaron activos y culminaron en 9 a 12 semestres, la licenciatura.

Tabla 10.
PORCENTAJE TOTAL DE LAS 8 COHORTES GENERACIONALES



Fuente

CONCLUSIÓN

El programa educativo de la licenciatura en Historia del Arte, impartido en base al desarrollo de competencias, escolarizado y por créditos, del CUTonalá de la Universidad de Guadalajara; ha sido acertadamente positivo, ya que, responde a las necesidades educativas de la zona occidente de México. Al no haber una oferta académica en esta disciplina del conocimiento en particular en la región.

El desarrollo del programa es completo desde la perspectiva de la ciencia didáctica en cuanto a objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organizar

y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, fundado en sus leyes y principios didácticos, de una forma integral entre actividad y comunicación, vinculado a un contexto social e histórico concreto.

Los resultados obtenidos con el análisis, arroja que tan sólo el 34.35% de las matrículas en 8 cohortes generacionales, han logrado el egreso y tan solo 16.03%, culminan el programa educativo en su totalidad, logrando la titulación. Siendo así, un porcentaje alarmante bajo, pues es esperado que el 100% de los ingresos al programa, cumplan y lo finiquiten en tiempo

y forma. No obstante, el programa es flexible, para que el educando administre, gestione y personalice a su ritmo, su propio proceso con base a sus posibilidades específicas.

Parte de los cuestionamientos que quedan a discusión, corresponde al porcentaje de egresados del 34.35%, que han terminado con el programa educativo, pero que por alguna razón los retiene, obstaculiza o provoca que no continúen con la última etapa del proceso de profesionalización en la Licenciatura de Historia del Arte. Siendo que, este programa es la base fundamental para la creación de postgrado, maestría y doctorado en Historia del Arte.

El porcentaje de estudiantes inactivos del 20.61%, nos conduce a la revisión y evaluación continua del programa educativo, no obstante, de que el programa cumple con los más altos estándares de calidad en la estructuración de sus objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organizar y sus respectivas evaluaciones; hay un obstáculo que impide que, los educandos dejen inconcluso el programa académico. Esto obliga a generar una estrategia de rastreo y seguimiento a los alumnos inactivos, para localizar el eslabón más débil de esta cadena del proceso de enseñanza aprendizaje profesional.

El comportamiento de las variables observadas presenta una inestabilidad de cumplimiento a lo largo del histórico de las matrículas del programa educativo de la Licenciatura de Historia del Arte. La curva observada es errática, no es lineal, o en todo caso que vaya en incremento en relación con el porcentaje de profesionales titulados.

Los resultados nos dirigen a la conclusión de, evaluar el programa educativo, rastrear y dar seguimiento personalizado a profesionales graduados, egresados, pasantes, activos e inactivos, y darles un seguimiento puntual y personalizado, para incrementar el porcentaje de profesionalización de la Licenciatura de Historia del Arte, de la Universidad de Guadalajara.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de investigación Educativa*, 28 (1), 119-140.

Anderson, L.; Londoño, D. y Martínez, G. (2022). Desarrollo de competencias en el ámbito educativo: definiciones conceptuales y operacionales. Universidad metropolitana de educación, ciencia y tecnología. Ciudad de Panamá, Panamá.

ANECA (2005). Título de grado en pedagogía y educación social. Vol. 1, Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y acreditación.

Ávila, Minerva (2021). El aprendizaje y la evaluación, secuencias didácticas desde el enfoque por competencias. Doctorado en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Domínguez, Sandoval, Cruz y Pulido (2013). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (1), 25-34.

Campero, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 43, 805-814.

Castejón, J. L., Cantero, P. y Pérez, N. (2008). Diferencia en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, vol. 6 (2), 339-362.

Correa, C. C. et al. (2011). Proyecto curricular para la formación de la licenciatura en Historia del Arte. Universidad de Guadalajara. Centro universitario de Tonalá.

Crispín, M., Gómez, T., Ramírez, J. y Ulloa, J. (2012). Guía del docente para el desarrollo de competencias. IBERO Ciudad de México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE). AT02e- Tasa de eficiencia Terminal. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at02e-eficiencia-terminal/>

Obaya, V. A. (2000). La concepción constructivista en la educación basada en competencias. UNAM. 65-67.

Reglamento General de Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara, (2006). Disponible en: https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/reglagpe.pdf

Universidad de Guadalajara (2018). *Reglamento General de Titulación.* Versión electrónica disponible en: https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/rgrt-marzo-2018.pdf

FORMACIÓN DOCENTE EN LAS TIC PRESENTE EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2012 AL 2022

Ana Cristina García García

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

ORCID: 0009-0009-2565-4952

ac.garcia@ibycenech.edu.mx

Guadalajara, Jalisco, México

Melina Castro Rubio

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

ORCID: 0009-0008-6178-9486

m.castro@ibycenech.edu.mx

Guadalajara, Jalisco, México

Anel Mariela Núñez González

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

ORCID: 0009-0001-7351-4622

a.nunez@ibycenech.edu.mx

Guadalajara, Jalisco, México

RESUMEN

La presente investigación se realiza con la finalidad de analizar si se considera el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la formación docente de las reformas de la última década; Reforma Educativa del año 2013, Nuevo Modelo Educativo del año 2017 y Nueva Escuela Mexicana del año 2019. Es una investigación documental de corte cualitativo con fuentes primarias que utiliza la metodología de la historia crítica, se recupera el contenido de cada reforma para identificar aquellos aspectos de la formación inicial y permanentes de los docentes de educación básica que incluyen el uso de las TIC.

Palabras claves: Reforma educativa, formación docente, TIC

INTRODUCCIÓN

E

ste documento presenta los avances de la investigación que se realiza para conocer dentro de la formación docente propuesta en las reformas de las últimas décadas el uso de las TIC. El interés por investigar este tema surge de la necesidad que todos los docentes presentaron durante el periodo de pandemia de usar los medios tecnológicos para impartir sus clases, es ahí donde nace la inquietud de saber si realmente a través de estas reformas se consideran las necesidades reales de formación que tienen los maestros de educación básica.

Es importante conocer cuáles son los mecanismos para la formación y actualización docente en las distintas propuestas educativas. Si se parte de la premisa que cada Reforma Educativa integra una formación para los maestros ¿cuál es esa formación? ¿En qué consiste su orientación? ¿Considera el uso de las TIC

en la educación? Es importante identificar la influencia del entorno social, económico y político que se traduce en la construcción de una Reforma que en ocasiones no toma como punto de partida lo que el Sistema Educativo Nacional en cuanto a perfiles, parámetros e indicadores. Las Reformas Educativas en México, responden también a los preceptos internacionales establecidos en los tratados de los cuáles se forma parte, es de ahí que la Política Educativa responde también a objetivos y metas planteados en los organismos internacionales.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se establece que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. (Artículo 26.2)

Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995), menciona entre sus objetivos, la evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias eficaces para el fomento de la educación en la esfera de los derechos humanos en todos los niveles de enseñanza, en la capacitación profesional y en la enseñanza académica y no académica.

El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU establece que todos los países miembros de este organismo deben garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. (PNUD, 2012). El contexto internacional da claridad, del contenido de las reformas y el énfasis que se da en ciertos temas al momento de implementarlas, por ejemplo, en los Derechos Humanos, la equidad, la inclusión, la innovación, la ciencia y la tecnología, esto define también la formación continua que se le va a ofertar al docente para que en el ejercicio de su labor coadyuve al logro de estos objetivos.

Actualmente, los docentes de educación secundaria con los que se comentó el tema no perciben que se incluya el apartado de su formación y actualización en la reforma educativa del 2013, mucho menos que se capacite en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), manifiestan que las exigencias no corresponden con las oportunidades de capacitación que se le ofrecen. Sin duda alguna, la oferta formativa debe responder a la época actual, a los avances tecnológicos, la forma en que los estudiantes aprenden. En todo este entorno, las Escuelas Formadoras de Docentes juegan un papel fundamental, la formación de los futuros maestros debe corresponder con las Reformas de Educación Básica y con las experiencias que se viven en el aula.

Los Planes de Estudio de las Escuelas Formadoras de Docentes han estado desfasados en correspondencia con las reformas de educación básica, por ejemplo: en 1993 se dictó una reforma en educación básica y los Planes de Estudio de las escuelas normales se reforman hasta 1997 fue una propuesta para dar respuesta a la reforma curricular



En un esfuerzo por corregir esta situación, el Modelo Educativo 2018 menciona que, “en reformas anteriores de la educación básica, la alineación entre el currículo de la educación básica y el de la educación normal no se hizo de forma inmediata a la entrada en vigor del primero, sino con retraso de varios años” (SEP, 2018, p.46). Por lo tanto, en esta propuesta educativa establece que la educación normal debe ajustarse al nuevo currículo de la educación básica, con el fin de que esta sea el pilar de la formación inicial de los maestros de educación básica en el país.

Efectivamente en el 2018 se da la reforma curricular de las Escuelas Normales, sin embargo, a dos años de vigencia de este Plan de Estudios, entra el vigor la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2020), dejando probablemente a las escuelas normales desfasadas de la educación básica. El hecho de que algunas reformas educativas sean programas sexenales, no permite que todos los elementos que deben modificarse y adecuarse para efectuar una reforma educativa tengan el tiempo suficiente para alinearse a las nuevas propuestas y lograr el éxito de las mismas, entonces los docentes egresan de las normales con un desfase que no logran subsanar porque no existe una oferta de formación continua adecuada a las necesidades de los estudiantes, esto se hace cada vez más evidente con el uso de las TIC en la educación.

La pandemia por COVID 19, forzó a la mayoría de los docentes a hacer uso de las TIC con fines educativos, ya que durante un largo tiempo fue el único medio para impartir educación, es ahí donde quedó al descubierto el temor de varios y el desconocimiento en el manejo de aparatos tecnológicos, cada quien buscó la ayuda que necesitaba y aún así con grandes dificultades salieron adelante, pero en cuanto pudieron regresaron a las prácticas cotidianas que no requieren mayor uso de las TIC, y es que el temor del maestro y la posible resistencia a la tecnología puede tener su origen en el desconocimiento y la falta de capacitación.

Esta investigación se enmarca en la perspectiva cualitativa, conocida también como comprensiva, en la cual es necesario reconstruir los conceptos relacionados con las interacciones comunicativas que se están tejiendo en la red y se utiliza la metodología de historia crítica, a través del estudio documental de fuentes primarias.

MARCO TEÓRICO

Cada reforma educativa y programa de estudio demanda un perfil deseable del docente que garantice el éxito y el logro de los objetivos planteados, entonces los educadores ingresan a programas de formación que los capaciten en torno a las nuevas propuestas pedagógicas, desafortunadamente “la cuestión de formación de los enseñantes no ha dejado de estar en el orden del día de todos los gobiernos” (Ferry, 1990, p.47) Es entonces cuando la formación del profesorado además de ser parte de la política pública es también un tema que se modifica de acuerdo a los ideales y aspiraciones del gobierno en turno.

En el caso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que incluyen “un conjunto de herramientas y recursos tecnológicos utilizados para el proceso, administración y distribución de información. Estos incluyen elementos como ordenadores, teléfonos, televisores, internet, software, y otros dispositivos de comunicación y tecnología de la información”. (s/a 2023) todos ellos utilizados actualmente en el ámbito educativo, si no por los docentes, si por los estudiantes, por ello la importancia de conocer las opciones y posibilidades a las que los maestros han tenido acceso para formarse en esta área.

La palabra formación desde la perspectiva de Rosas (2000) se refiere a los programas o planes de estudio que una persona debe acreditar y con ello demostrar que está listo para cumplir con el rol social que le sea asignado.

Pero en el caso de los maestros en México vale la pena preguntarse ¿qué se está entendiendo por formación?, por una parte, puede ser un proceso centrado en el sujeto (maestro) como una oferta externa o “como un proceso personal y social significativo para el ser humano” (p.5) Es decir, la formación docente no es un hecho aislado a lo que sucede en el seno social, sino dentro de este entorno es en donde el sujeto se construye y se transforma a través de los conocimientos y experiencias y por otra una formación centrada en el proceso, “donde el presente adquiere sentido en virtud del pasado que aporta datos para entenderlo y de un futuro que se puede prever siempre mejor” (Rosas, 2000, p. 6)

Ferry (1990) identifica la formación como una tensión entre la teoría y la práctica, no debe tener supremacía ninguna sobre la otra, si éstas se separan obstaculizan la producción de conocimientos, no permiten que el docente adquiera lo que ambas aportan para el desarrollo de competencias que tengan un impacto positivo en su práctica pedagógica, son un complemento que deben tener el mismo espacio e importancia.

La formación de los docentes en México se define en gran parte por la idea de que se recibe una formación acabada en la Escuela Normal y después de esto sólo se actualiza dicha formación a través de la capacitación constante para:

“allegar a los maestros la información sobre los cambios de los planes y programas de estudio y sobre nuevas técnicas de enseñanza, sin preocuparse por la experiencia que han vivido, el saber que han acumulado y la naturaleza compleja del trabajo en el salón de clases (Rosas, 2000), p. 11)

Definitivamente, tener un diseño de formación es necesario, Vaillant (2021) dice que los docentes importan para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación, por ello se necesitan

buenas políticas de formación inicial de estos profesores que asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional. Esta afirmación, deja de manifiesto que la tarea educativa es imposible de realizar sin la participación activa y responsable de un docente profesionalizado. Pero al analizar las reformas educativas en América Latina, también señala:

“que en muchos casos el desarrollo profesional docente constituye un vivo ejemplo de lo que no debe hacerse en materia de cambio educativo. El desarrollo profesional docente debe transformarse al compás de los cambios que están operando en los sistemas sociales y económicos. Transformar el desarrollo profesional docente solo puede hacerse como parte de un cambio sistemático que compromete a la institución educativa, así como el modelo de pensar y hacer política educativa” (p.9)

“En la época de los sesentas y setentas esta formación se veía reducida a una preparación para la instrucción sustentada en la administración de información y en el ejercicio del manejo y control del aula” (Díaz y Rigo, 2009) Es decir, se preparaba a los docentes para implementar un modelo pedagógico basado en los contenidos que Paulo Freire señala “como una educación bancaria que sirve para la domesticación de las personas” (Kaplún, 1998, p.26) En este modelo el educador es quien habla, prescribe, nombra, pone las reglas, es quien sabe y es el sujeto del proceso, por otra parte, el educando es quien escucha, obedece, recibe el contenido en forma de depósito, es el que no sabe y es el objeto del proceso.

Por lo tanto, en este modelo de educación bancaria los docentes llevaban a cabo una práctica pedagógica donde pone de manifiesto su supremacía sobre el educando, se formaba para dar instrucciones, mantener el orden y egresar alumnos que respondan a una sociedad donde el

orden y el autoritarismo de los adultos es fundamental. Fue este modelo pedagógico el que antecede a la educación que pone énfasis en los efectos y la que pone énfasis en el proceso.

En México se han realizado distintas reformas a lo largo de la historia, siempre buscando elevar la calidad educativa y competir en los estándares internacionales para demostrar que se es parte de la economía global. En su definición elemental una reforma “Se refiere al procedimiento que se realiza a fin de modificar, mejorar, enmendar, actualizar o innovar algo. Se puede considerar que una Reforma no se presenta como un cambio radical y acelerado sino como una transformación gradual de un sistema.” (Glosario, 2020) Es decir, con este proceso se busca mejorar y cambiar lo que ya no funciona, por ello se debe partir de un análisis objetivo y preciso de la situación que persiste.

“

Una reforma educativa es un proceso que pretende adaptar la realidad de la práctica educativa a los cambios sociales, políticos y culturales de la colectividad mediante la introducción de modificaciones e innovaciones a mayor o menor escala. Las reformas de un sistema educativo pueden ser globales (macroreformas), o sectoriales (microreformas): las primeras afectan a todo el conjunto, y promueven un cambio en el concepto de educación y en la organización y estructura del sistema escolar, mientras que las segundas afectan únicamente a algún elemento del sistema (profesorado, evaluación, currículo, etc.) (Palacios et al., 2019).

”

Durante el periodo de 1992 a 2021 se han identificado cuatro momentos donde se llevaron a cabo reformas de trascendencia para la educación en México; el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992-1993), la Reforma Integral para la Educación Básica (2004-2011), la

Reforma Educativa (2013-2017) y la Nueva Escuela Mexicana (2019-2021), mismas que comparten el objetivo común de transformar el Sistema Educativo Nacional para responder a las necesidades económicas, políticas y sociales del momento.

APORTACIONES

La Reforma Educativa del año 2013, que fue una de las reformas estructurales del gobierno del Presidente Enrique Peña Nieto, parte de la modificación del artículo tercero constitucional y de ahí se deriva la Ley General del Servicio Profesional Docente, propuesta que se enfocó en los procesos de evaluación y acreditación docente, puso especial atención en los mecanismos de ingreso, promoción y permanencia en el servicio educativo a través del establecimiento del Servicio Profesional Docente, organismo responsable de diseñar, efectuar y dar resultados de estos procesos. Sin embargo, en el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación con fecha de 7 de febrero de 2013, no incluye ningún apartado que refiera a la formación docente y sus tipos. Hasta donde se ha investigado en los documentos de origen esta reforma está enfocada en las obligaciones del docente y la regulación de estas, pero no en una oferta integral de capacitación.

En el año 2017 a finales del sexenio presidencial se pone en marcha el Nuevo Modelo Educativo que pretende responder o subsanar el vacío curricular que tuvo la Reforma Educativa del 2013, articulan los componentes del sistema desde la gestión hasta el planteamiento curricular y pedagógico y tienen como propósito colocar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos (SEP, 2017)

Alcanzar la calidad y equidad educativa es el eje rector de esta reforma, en este periodo de gobierno el presidente Enrique Peña Nieto propone al congreso cuatro reformas estructurales que pondrían a México en la competencia mundial del modelo económico

globalizado, donde los países que forman parte de los convenios internacionales deben hacer cambios que permitan aspirar ir a la par de las economías más fuertes, entre ellos la educación basada en competencias agrupadas en campos formativos y aprendizajes clave que se relacionan directamente con las vivencias de los estudiantes en su entorno inmediato.

En este proyecto educativo el rol docente es el de un transformador de la realidad educativa y responsable del éxito o fracaso de la reforma “si no se transforma la cultura pedagógica, la Reforma Educativa no rendirá los frutos que busca. Un factor clave del cambio sea la transformación de esta pedagogía tradicional por otra que se centre en generar aprendices activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual” (SEP, 2017, P.40), el documento denominado perfiles, parámetros e indicadores establece con claridad cuáles son las competencias, conocimientos y habilidades que debe poseer el docente para ingresar y permanecer en el servicio.

Por otra parte, el Nuevo Modelo Educativo 2017, que materializa los propósitos pedagógicos de reforma educativa del 2013, con un enfoque humanista que se sustenta en el artículo tercero constitucional y establece que la educación “tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en condiciones de igualdad; para que estas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global” (SEP, 2017, p. 25) Se hace presente el modelo pedagógico de la educación que pone énfasis en el proceso y no se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados, ni de los efectos en términos de comportamiento, sino de la interacción entre las personas, su realidad y su conciencia social (Kaplún, 1998), sin embargo, aunque incluye la formación científica y tecnológica para los estudiantes, y habla de la transformación de las Escuelas Normales, no hay un proyecto de formación

inicial docente o de capacitación permanente para llevar a cabo los procesos de innovación y transformación en el campo de la ciencia y la tecnología que propone este modelo.

DISCUSIÓN

Esta es una investigación que se encuentra en proceso y sólo se han analizado dos fuentes de información primaria (Decreto Publicado en el DOF el 7 de febrero de 2013 y el documento del Nuevo Modelo Educativo 2017), aún falta la revisión de documentos referentes a ambos periodos para tener certeza si se incluye o no la formación docente en el campo de las TIC durante los periodos de estudio.

En este escenario es importante valorar ¿si el docente recibe las herramientas de capacitación necesarias en relación con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para elevar la calidad de la educación?, ¿Cuánta información verídica tienen las autoridades acerca de las necesidades de formación y actualización y qué tanto las toman en cuenta? Todos los actores que confluyen en este tienen una función fundamental para su óptimo funcionamiento, pero es a la autoridad educativa quien tiene la obligación de ofrecer las condiciones óptimas para que las maestras y maestros puedan ejercer su función y que esta se limite únicamente al ámbito pedagógico.



CONCLUSIÓN

A través de esta investigación documental, nos podemos dar cuenta que la educación en México ha transitado por distintos momentos que definen el rumbo de la política pública en la educación, el modelo económico predominante en el periodo de estudio es el neoliberalismo, mismo que ese observa una evolución pedagógica al pasar de modelos exógenos donde el educando es un objeto a modelos endógenos donde se convierte en el sujeto que construye el conocimiento a través de la interacción con los otros. A lo largo de los diferentes periodos, se identifica como el rol docente cambia de acuerdo con las exigencias del modelo económico y pedagógico, así como al paradigma educativo vigente, ha pasado de ser la autoridad, a ser un guía, un igual o un actor importante del proceso educativo, todas estas funciones definen el perfil deseable del educador y por ende el tipo de formación que va a recibir para cumplir con las exigencias del contexto económico, político y social que predomina en el país.

En los documentos analizados se identifica una fuerte carga política e ideológica, sin embargo no se encontró evidencia de que se considere la formación del docente en ninguno de los apartados, además de que no se menciona que exista un proyecto de capacitación en el uso de las TIC ni en ningún otro elemento de los que se mencionan en las fuentes primarias de información, si dejan claro la responsabilidad que los educadores tienen en el proceso, pero no el apoyo académico y la preparación con la que contarán.

Cabe mencionar, que el uso de las TIC en la educación se ha intensificado en la última década, porque la sociedad y los estudiantes así lo demandan, lo importante al finalizar esta investigación será saber ¿si se ha considerado este aspecto en la oferta de formación docente de las reformas de la última década? o ¿cómo el docente se ha capacitado en el uso de las TIC?

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Martín, P. (2010).** La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de investigación Educativa*, 28 (1), 119-140.
- Cabrera, D. y Cruz, R. (2016)** Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2018)** Plan de Estudios para las Escuelas Normales. DEGESPE, México.
- De Mateo, M y Rigo M. (2017)** Formación docente en ejercicio dentro de la Educación Básica y Media Superior: la conformación de un sistema institucional permanente en una escuela de la ciudad de México. Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Diario Oficial de la Federación (2012)** Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012
- Diario Oficial de la Federación (2013)** Ley General del Servicio Profesional Docente. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843
- Diario Oficial de la Federación (2019)** Decreto por el que se reforman, derogan y adicionan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Disponible en: www.dof.gob.mx
- Martínez, L. y Fierro, L. (2017)** Reforma Educativa y profesores. Percepción sobre los procesos de evaluación. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1106.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1948)** Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas (1995)** Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Decade.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas (2015)** Objetivos para el desarrollo sostenible. Agenda 2030. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Secretaría de Educación Pública (2002).** Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. SEP, México. Disponible en: http://www.normalexperimental.edu.mx/files/plan_de_estudios_lic_en_educ_primaria.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017)** Aprendizajes clave para la educación integral. SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2020)** Nueva Escuela Mexicana. SEP, México. Disponible en: <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/>
- Sosa, I. (2019)** El maestro y el pedagogo: perspectivas en la formación docente. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE
- Vilchis, K. (2015)** Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*.

LAS COMPETENCIAS LABORALES Y LAS OPORTUNIDADES EN EL SECTOR EDUCATIVO

Dra. Adriana Barraza López

Directora del Instituto de Evaluación Empresarial y Educativa INVENTIVA

ORCID: 0000-0002- 8748-7258

abarraza.lopez.consultora@gmail.com

Chihuahua, México

Dra. Guadalupe Cortés Toledo

Directora Académica del Centro de Capacitación y Asesoría Toledo

ORCID: 0009-0007-7980- 2290

lupitacortest@yahoo.com.mx

Chihuahua, México

RESUMEN

Los profesionales de la educación, tanto formal como no formal, requieren de actualización, formación y profesionalización continua, y en los últimos años, la tendencia laboral que se ha observado es a reajustar (reskilling) o reconvertir (upskilling) su perfil debido a los cambios vertiginosos producidos por la COVID-19. En este marco, la microcredencialización y certificaciones se presentan como tendencias educativas, y la certificación de competencias laborales enfocadas al sector educativo es una realidad en México que poco se ha explotado. Las competencias laborales son un conjunto de conocimientos, desempeños, actitudes, hábitos y valores que se identifican para desempeñar eficientemente una función individual en un sector productivo. Se sistematizan en un Estándar de competencia, que sirve de orientación para el proceso de evaluación con fines de certificación, la cual se realiza a través de la red de prestadores de servicios del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, CONOCER, con aval de la Secretaría de Educación Pública.

En el presente trabajo se explora la situación actual de los profesionales de la educación, las tendencias laborales y educativas; se explica qué es el Sistema Nacional de Competencia, las competencias laborales, el impacto de la certificación, así como las expectativas internacionales que se desprenden del estudio de los sistemas de certificación de competencias laborales en la Alianza del Pacífico y el Tratado de libre comercio T-MEC.

Palabras claves: Competencias laborales, tendencias educativas y laborales, CONOCER,

INTRODUCCIÓN

Las competencias laborales son una oportunidad para la actualización, profesionalización y transformación de los profesionales de la educación en un mundo competitivo, para aumentar la empleabilidad y movilidad laboral, así como mejorar la calidad de vida. Pueden servir de base para el diseño de programas académicos, ya que representan un nexo entre la educación y el sector productivo en particular.

En el presente trabajo se abordarán algunas estadísticas acerca de los profesionales de la educación, que de acuerdo con IMCO (2022), tiene un 97% de empleabilidad, solo que 5 carreras del sector se encuentran entre las 10 peor pagadas; la proyección de docentes en América Latina para 2040 que hace el BID (2019) con base en censos de población y desarrollo de matrícula.

Asimismo, se abordarán las tendencias internacionales en educación como son la microcredencialización y certificaciones, que tuvieron un auge durante la pandemia por COVID-19 y de acuerdo con el Informe Horizon (Educause, 2021) son tendencias que llegaron para quedarse.

En cuanto al ámbito laboral, la tendencia es a reconocer la habilidades de los profesionales sobre las credenciales académicas, y de parte del trabajador, a mejorar sus habilidades y desarrollo, en lugar de jerarquías.

Las competencias laborales se inscriben entre estas tendencias, laboral y educativa, ya que ofrecen una certificación en poco tiempo, no requieren un grado académico para lograrlo, son reconocidos por el sector productivo al que pertenece. Sin embargo, no son muy conocidas y aprovechadas.

Y un aspecto importante: la certificación de las competencias laborales fortalece las metas 4.3, 4.4 y 4.5 del ODS 4 de la agenda 2030.

▶ RESULTADOS Y APORTACIONES

Cuando hablamos del sector educativo, ¿a qué nos referimos? Atendiendo a la validez oficial de estudios, podemos reconocer la educación formal, educación no formal y educación informal.

En la educación formal, el aprendizaje formal está asociada a centros educativos que forman parte del Sistema Educativo Nacional (SEN). Se caracteriza por presentar: un modelo académico/administrativo propio de una nación; formas organizativas preestablecidas para su funcionamiento (grados escolares, niveles, etc.); un proceso sistematizado y graduado; y un periodo cronológico delimitado. Se reconoce con un certificado oficial expedido por una autoridad educativa, en este caso, la SEP.

Asimismo, dentro de la educación formal encontramos en Sistema Nacional de Competencias (SNC), que es un instrumento del gobierno federal “que contribuye a la competitividad económica, al desarrollo educativo y al progreso social de México, con base en el fortalecimiento de las competencias de las personas” (CONOCER, 2017). Las competencias laborales se certifican luego de un proceso de evaluación por parte de la red de prestadores de servicios del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), tienen el aval de SEP y son reconocidas por la industria nacional.

Por otra parte, la educación no formal es un medio para extender los servicios y recursos educativos a diversos sectores de la población que por condicionantes socioeconómicos o culturales, fueron marginados del sector formal. Se enfoca a la transmisión de conocimientos básicos y habilidades indispensables para la integración de los individuos a la cultura nacional y al trabajo, además de ofrecer capacitación para ampliar las oportunidades de empleo, mejorar el ingreso familiar y modificar las condiciones de vida. (UABC; s/f). Los aprendizajes adquiridos se reconocen por medio de certificaciones de marca expedidas por organizaciones, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, por medio de Agentes Capacitadores Externos (ACE), entre otros.

En cuanto a la educación informal, esta se realiza en cualquier etapa de la vida, ocurre fuera de cualquier oferta educativa o formativa organizada. Dura toda la vida, es espontánea e involuntaria. El sujeto acumula conocimientos, capacidades y actitudes gracias a la experiencia diaria. No cuenta con una validez oficial.

¿QUIÉNES SON LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN?

De acuerdo con estadísticas de 2021-2022 (SEP, 2022), el SEN tenía inscrito a más de 34 millones de

alumnos en todos los niveles en la modalidad escolarizada y no escolarizada, que atendían más de 2 millones de docentes en más de 258 mil escuelas. (p. 12). Estas cifras de la SEP difieren en 100 mil docentes menos con respecto de INEGI para el mismo periodo. (INEGI, 2023)

De acuerdo con el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2022), al cuarto trimestre de 2022:

Cinco carreras relacionadas con el sector educativo están entre las 10 peor pagadas:

- ▶ Orientación educativa
- ▶ Formación docente para educación inicial o especial
- ▶ Didáctica y pedagogía
- ▶ Formación docente para primaria
- ▶ Formación docente para programas generales

Entre las 10 carreras con mayor número de profesionistas, encontramos:

- ▶ Formación docente para primaria
- ▶ Ciencias de la educación

Entre las 10 carreras con más profesionistas con posgrado, están:

- ▶ Ciencias de la educación
- ▶ Formación docente para educación inicial o especial
- ▶ Formación docente para educación media superior

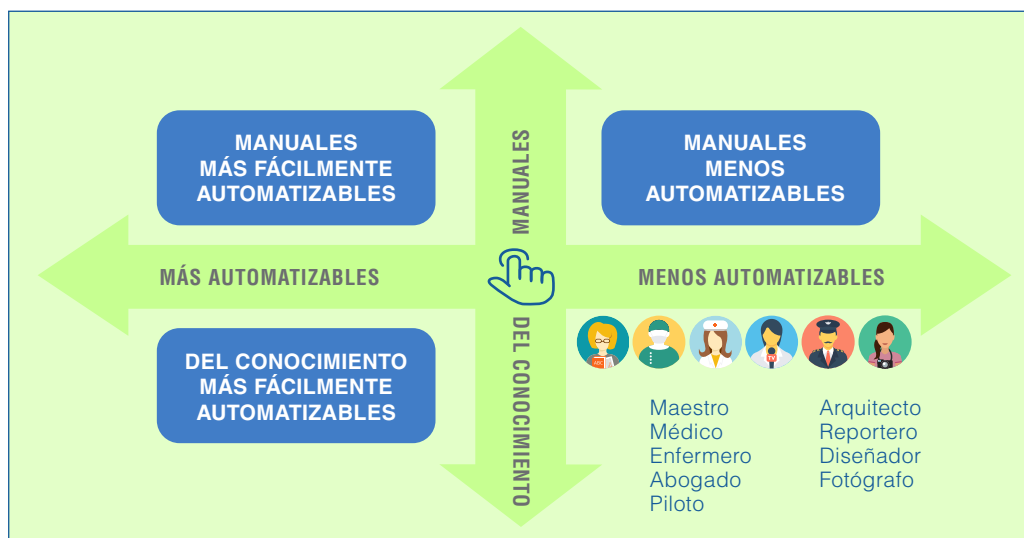
Un dato interesante es que todas estas carreras tienen una tasa de ocupación superior al 97% (IMCO, 2022)

Aún con estos datos, quienes nos dedicamos a la educación, desde la educación formal (docentes a todos los niveles) y a la educación no formal (capacitación, cursos, diplomados) somos afortunados. ¿Por qué?

Independientemente de que es una vocación y una satisfacción muy personal ayudar a transformar vidas, un estudio del Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), El futuro del trabajo en América Latina en su fascículo “¿Cuáles son las ocupaciones y las habilidades emergentes más demandadas en la región?” (Azuara et al, 2019), señala que una de las ocupaciones del conocimiento menos automatizables es precisamente: los maestros.

Y ejemplifica en un cuadro:

Figura 1.
CATEGORÍA DE OCUPACIONES: ALGUNOS EJEMPLOS



Fuente: Tomado de Azuara et al. (2019, p. 8)

De hecho, las personas que trabajan en ocupaciones altamente automatizables son quienes más requieren de un reajuste de su perfil profesional (reskilling) o adquisición de nuevas competencias (upskilling), como se ha visto en el contexto de la crisis del COVID-19 (Arias, Cruz-Aguayo, & Prada, 2021).

Otro fascículo del mismo estudio del BID, "Educación y Salud: ¿los sectores del futuro?" (Robles et al, 2019), indica que la demanda de docentes seguirá creciendo en la región y para el año 2040 se requerirán 12 millones de docentes, es decir, 5 millones más que en 2017 en la región. Para México, la proyección es de 3 millones de docentes, solo en educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de acuerdo con las estimaciones del BID sobre datos de los censos de población y el crecimiento de la matrícula. (p.18)

Con estos datos alegres, es decir, con más del 97% de ocupación, una demanda creciente de docentes, una profesión del conocimiento no automatizable... ¿Tenemos el futuro asegurado? Pues no.

¿CUÁLES SON LAS TENDENCIAS INTERNACIONALES LABORALES Y EDUCATIVAS?

Los avances tecnológicos acelerados están cambiando de manera fundamental nuestra forma de trabajar. Baste mirar los dos años anteriores para darnos cuenta de lo que hemos aprendido, sufrido, adaptado, algunos abandonado por no poder seguir el ritmo de la evolución tecnológica.

Debemos adquirir habilidades diferentes y una formación distinta a la de hoy. La tecnología es una de esas capacidades, así como las habilidades blandas. Y en esto coinciden los estudios del BID (2019, 2021) y Manpower (2023).

En su estudio *The new human Age* (2023), Manpower indica 15 tendencias en el ámbito laboral (Manpower-

Group, 2023), en donde señala que los requisitos académicos antes eran un rasero para la contratación de una persona; sin embargo, la tendencia es a considerar las habilidades que tiene el candidato "para medir el potencial de empleabilidad" (p. 8). En otra parte del estudio, la organización indica que los trabajadores buscan plenitud, no solo crecimiento y que están más motivados "por el desarrollo de sus habilidades y experiencias, en lugar de buscar jerarquía y títulos de trabajo" (p.15) además de desarrollar las habilidades blandas, como la flexibilidad y la eficiencia (p.18).

Otras tendencias en educación y formación la encontramos en los términos microcredencialización, *upskilling*, *reskilling* y *lifelong learning*

La microcredencialización son cursos de corta duración enfocados a la actualización o profundización de determinados conocimientos, impartidos fuera del entorno de educación tradicional y ofrecido por organizaciones, empresas, asociaciones de profesionales, entre otros. Han proliferado debido al Internet y por la reciente pandemia de la COVID-19. (Curto-Polo, 2022).

El Informe Horizon 2021 (Educause, 2021) que cada año recupera las tendencias en educación, señala a la microcredencialización o certificaciones como una tendencia que llegó para quedarse, en su capítulo "Tecnologías y prácticas clave".

Las microcredenciales "son certificaciones digitales que validan y reconocen una competencia/capacidad/habilidad específica, la cual se puede verificar mediante evidencias y desempeños observables que cumplen con criterios de calidad previamente establecidos." (Galvis, Aguirre, & Mora, 2021, p. 18). Se pueden alinear con las necesidades del mercado laboral, siendo oportunidad de colaboración entre la industria y la educación, además de favorecer la empleabilidad, flexibilizar el ingreso, así como motivar la permanencia en programas académicos. Estas pueden servir para crear puentes entre educación formal, no formal e informal y para llegar a públicos más extensos que busquen satisfacer sus intereses de desarrollo profesional o personal. (Galvis, Aguirre, & Mora, 2021).

En este sentido, las microcredenciales están ligadas al reajuste de los perfiles profesionales (reskilling) y a la adquisición de nuevas competencias (upskilling) que permiten fortalecer las habilidades de los empleados, optimizar su desempeño en una función particular, y que reportan beneficios a las instituciones o empresas en las que los trabajadores certificados prestan sus servicios (Cohen, 2022).

¿QUÉ OPORTUNIDADES HAY EN EL SECTOR EDUCATIVO?

Ante este panorama, ¿qué oportunidades tenemos en México quienes nos dedicamos a la educación formal y no formal para actualizarnos, hacer un reskilling y upskilling en nuestra formación, permanecer activos en el ámbito laboral y seguir aprendiendo a lo largo de la vida?

Una respuesta son las competencias laborales.

Las competencias laborales son un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que se concretan asertivamente en la resolución de problemas o en una respuesta pertinente a una situación nueva o específica. (CONOCER, 2017)

De acuerdo con Miranda (2003, citado en Vargas, 2004)

de un modo genérico se suele entender que la competencia laboral comprende las actitudes, los conocimientos y destrezas que permiten desarrollar exitosamente un conjunto integrado de funciones y tareas de acuerdo con criterios de desempeño considerados idóneos en el medio laboral. Se identifican en situaciones reales de trabajo y se las describe agrupando las tareas productivas en áreas de competencia (funciones más o menos permanentes), especificando para cada una de las tareas

los criterios de realización a través de los cuáles se puede evaluar su ejecución como competente” (p.11)

De acuerdo con Bautista (2019), para obtener reconocimiento oficial de las competencias que una persona ha adquirido en el transcurso del tiempo y a lo largo de la vida,

debe ejecutar un proceso de evaluación con fines de certificación. Este proceso lo realiza un órgano de tercera parte, a través de una persona evaluadora certificada que reconoce y avala el saber, el saber ser y el saber hacer de una persona en una función productiva determinada” (Bautista, 2019).

Las competencias laborales también permiten continuar con el estudio a lo largo y ancho de la vida, fortaleciendo de manera indirecta, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (ONU, s.f.) en sus indicadores:

- 4.3** De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- 4.4** De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
- 4.5** De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso

igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.6 De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (ONU, s.f.).

En México, el Sistema Nacional de Competencias, a través de CONOCER, puede ser ese vínculo entre la educación no formal y la educación formal para continuar con el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

Los Sistemas Normalizados y de Certificación de Competencias laborales surgen en la década de los ochenta del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), además de contar con el financiamiento del Banco Mundial (CONOCER, 2021).

De acuerdo con la página del organismo,

“

con la formalización del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) en 1995, el Sistema Nacional de Competencias (SNC) inicia su labor como instrumento del gobierno de México para contribuir a la competitividad económica, al desarrollo educativo y al progreso social, al fortalecer las competencias laborales de las personas (CONOCER, 2021).

”

Entre los objetivos del SNC están:

- ▶ Integrar Comités sectoriales de Gestión por Competencias que definen la agenda del capital humano para la competitividad.
- ▶ Desarrollar Estándares de Competencia que describen el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, con las que debe contar una persona para ejecutar una actividad laboral, con un alto nivel de desempeño.
- ▶ Los estándares inscritos en el Registro Nacional de Estándares de Competencia (RENEC) se convierten en referentes nacionales para la certificación de competencias de personas e insumos para desarrollar programas curriculares alineados a los requerimientos de los sectores productivo, social, educativo y de gobierno. (CONOCER, 2017)

Al 12 de abril del 2023, hay registrados 1,527 Estándares de competencias identificados en 20 sectores, entre ellos, el sector de servicios educativos con 129. (RENEC, 2023)



¿QUÉ ES UN ESTÁNDAR DE COMPETENCIA?

Un estándar de competencia es un documento oficial, publicado en el Diario Oficial de la Federación y disponibles al público en general, que establece los conocimientos, desempeños, habilidades, actitudes, hábitos y valores que debe poseer una persona para ejecutar una función individual en un sector productivo con un alto desempeño. Se desarrollan a partir de una necesidad que un sector de la industria o servicio ha detectado. Los Comités de Gestión por Competencia, que elaboran los Estándares de Competencia, están integrados por miembros de ese sector, así como representantes del gobierno, de sindicatos y de la academia, que identifican en una función individual, aquellas actividades que son fundamentales para ejecutar eficientemente y susceptibles de evaluación, por medio de evidencias (desempeños, productos, conocimiento).

“

Los estándares inscritos en el Registro Nacional de Estándares de Competencia (RENEC) se convierten en referentes nacionales para la certificación de competencias de personas... e insumos para desarrollar programas curriculares alineados a los requerimientos de los sectores productivo, social, educativo y de gobierno. (CONOCER, 2017)

”

Al término de marzo de 2023, se han emitido un total de 3'116, 230 certificados en el SNC, de acuerdo con Isaías Ramírez López, jefe del Departamento de Registros de CONOCER (comunicación personal, 2023). Cabe precisar que esta cifra no se refiere a las personas certificadas, ya que una sola puede tener más de dos en su haber.

Ramírez compartió los 10 estándares de competencia con más certificaciones:

Tabla 1.
CATEGORÍA DE OCUPACIONES: ALGUNOS EJEMPLOS

#	CÓDIGO	TÍTULO EC	CERTIFICADOS
1	ECM0054	Tecnología Microsoft para la productividad (MS Excel, MS PowerPoint, MS Word)	304,996
2	ECM0081	77-418 MOS Microsoft Office Word 2013	139,711
3	EC0435	Prestación de Servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral de las niñas y los niños en Centros de Atención Infantil	127,060
4	EC0217.01	Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal	112,207
5	ECM0083	77-422 MOS Microsoft Office PowerPoint 2013	90,062
6	ECM0202	Tecnología Microsoft para la productividad: MS PowerPoint 2013	89,244
7	ECM0082	77-420 MOS Microsoft Office Excel 2013	88,485
8	ECM0203	Tecnología Microsoft para la productividad: MS Word 2013	80,094
9	ECM0199	Tecnología Microsoft para la productividad: MS Excel 2013	74,936
10	EC0903.01	Promoción especializada para productos de crédito INFONAVIT	56,424
Total general			1,163,219

Fuente: Ramírez (comunicación personal, 2023)

Uno de ellos, el EC0217.01, referente a la impartición de cursos y propuesto para docentes y capacitadores, es uno de los más demandados.

Ramírez López precisa que no existen estándares de competencia obligatorios, ya que “con base en las Reglas Generales (de CONOCER) se establece lo siguiente: Artículo 40. La certificación de competencias debe cumplir con los siguientes criterios rectores:

I. Libre Acceso: Toda persona que desee certificar sus competencias tendrá derecho a hacerlo, sin más condiciones que las derivadas de la o las competencias a certificar; por lo que no podrán ser excluidos por razones de género, nacionalidad, edad, escolaridad, capacidades diferentes, grupo lingüístico, cultural o racial o por cualquier otra razón. (comunicación personal, 2023)

Cada estándar de competencia tiene la siguiente leyenda:

“

El presente EC se refiere únicamente a funciones para cuya realización no se requiere por disposición legal, la posesión de un título profesional. Por lo que para certificarse en este EC no deberá ser requisito el poseer dicho documento académico.

”

Una certificación de competencia laboral se obtiene luego de un proceso de evaluación, en el que, con base en un Instrumento de Evaluación, un candidato demuestra poseer la “competencia” en cuanto a conocimientos, desempeños, actitudes, hábitos y valores que requiere esa función en particular.

METODOLOGÍA

Este trabajo de corte cualitativo se realizó por medio de la investigación documental, con apoyo de la técnica de entrevista para el soporte de datos actuales.

La metodología se fundamenta en el análisis documental, donde se consultaron fuentes de información primaria, como páginas web de organismos nacionales e internacionales, así como artículos representativos del tema.

El análisis documental “es una operación intelectual que da lugar a un subproducto o documento secundario que actúa como intermediario o instrumento de búsqueda obligado entre el documento original y el usuario que solicita la información” (Castillo, 2004, p.1)

Los estudios recopilados para esta investigación han sido seleccionados por su actualidad y la relevancia de los organismos que las emiten y que muestran una tendencia en el ámbito laboral y educativo que puede ser recuperada y reconocida en nuestro país para actuar en consecuencia.

RESULTADOS Y APORTACIONES

Después de este recorrido por las tendencias internacionales laborales y educativas, y tomando en cuenta el ODS 4 Educación de calidad, las competencias laborales son una opción de actualización, profesionalización y una oportunidad para los profesionales de la educación y para todas las personas que busquen mejores condiciones de vida, empleabilidad y movilidad laboral.

Las competencias laborales que se impulsan en México a través de CONOCER tienen en común con las microcredenciales, que están alineadas con las necesidades del sector al que pertenecen, certifican competencias

que pueden ser verificadas por medio de una búsqueda en el Registro Nacional de Personas con certificados de competencias (RENAP), aseguran un vínculo entre la industria y la educación. En un futuro cercano, serán base para el desarrollo de currículos oficiales. De hecho, una universidad ya cuenta en su plan de estudio con un Área de Certificaciones Laborales y ofrece materias con base en los estándares de competencia. (UVM, s.f.)

Para los profesionales de la educación que ya cuentan con un grado dentro del sector formal, una certificación en competencias laborales puede incidir en las instituciones en las que trabaja, ya que les otorga reconocimiento, eficiencia y mejores condiciones de vida, de acuerdo con la encuesta realizada por CONOCER 2022. En “Estudio de la importancia e impacto de la certificación de competencias laborales” se señala en el ámbito de servicios, donde se encuentra la educación y la capacitación:

- ▶ En promedio, el ingreso de las personas certificadas es 78% mayor al del resto de los trabajadores del sector (\$14,006 y \$7,856 pesos mensuales, respectivamente).
- ▶ Los trabajadores certificados tienen jornadas laborales más cortas que el resto de la fuerza laboral en este sector, con 37 y 43 horas semanales, respectivamente.
- ▶ El 77% de las personas certificadas ante el CONOCER cuenta con acceso a servicios de salud, frente al 56% de los demás trabajadores.
- ▶ El 92% de la población certificada labora en la economía formal. (Norther, 2022)

En cuanto al sector educativo público, una certificación cubre los requisitos de actualización y formación docente que se exige en este nuevo marco normativo. Y en algunos casos, puede contribuir a la integración de perfiles deseables.

DISCUSIÓN

Una certificación no garantiza un empleo; sin embargo, puede dar créditos académicos en la DGAIR, SEP; puede contribuir a la acreditación de programas académicos o institucionales por parte de agencias acreditadoras. En FIMPES (comunicación personal, 2022) señalaron que ellos no establecen los criterios de evaluación de los académicos, que son las propias escuelas las que lo establecen cuando se someten a las evaluaciones externas con fines de acreditación institucional.

Por otra parte, está en análisis la homologación de los sistemas de certificación en la Alianza del Pacífico, integrada por México, Colombia, Perú y Chile. Representantes de estos países, de la Unión Europea y del programa EuroSociAL+, se reunieron de manera virtual el 1 de diciembre de 2020 para realizar un análisis comparativo de los Sistemas de Evaluación y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER, 2020).

La Alianza del Pacífico busca un acuerdo de homologación entre las instituciones responsables de la evaluación y certificación de las competencias laborales en cada país y basado en competencias laborales oficiales, necesarios y específicas, con un sistema normalizado y de calidad en las instituciones.

En sus reflexiones finales, señalan como desafío de los sistemas nacionales de evaluación y certificación de competencias laborales, entre otros:

1. Ampliar el conocimiento de estos sistemas y su valoración social en los actores del mundo laboral y en la sociedad. No se valora lo que no se conoce.
2. Orientar la certificación hacia los empleos del futuro, los sectores con mayor potencial de empleabilidad y como medio para la reconversión de los trabajadores en un contexto mundial de pérdida de empleo.

3. La articulación con el mundo educativo, en particular técnico profesional, resulta clave para que la certificación sea una herramienta de desarrollo para las personas, que permita la formación a lo largo de la vida. (Arredondo & Concha, 2020, p. 16)

En el primer punto, en una encuesta informal entre jefes del departamento de Atracción de Talento de universidades, 4 de 5 no concían de las competencias laborales. Es un área de oportunidad que se debe explorar.

En cuanto al segundo punto, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (INEGI, 2023), en el cuarto trimestre de 2022, la población subocupada con estudios de medio superior y superior representó el 34.3 %, mientras que el nivel de instrucción de la población desocupada alcanzó el 54.9%, de los cuales el 89.7% de ellos tenía experiencia laboral. Una competencia laboral puede incidir en su reconversión.

En cuanto al tercer punto, un plan de estudios de formación inicial y permanente de los profesionales de la educación que basara su diseño instruccional en Estándares de Competencia de su sector, aseguraría ese vínculo entre la educación y la industria o servicio al cual se dirige, ya que como se mencionó, los Comités de Gestión por Competencia identifican las necesidades de los sector productivos y lo sistematizan en los Estándares de Competencia en una metodología probada como lo es la de CONOCER.

Y no se debe olvidar que hay un Comité de Competitividad de América del Norte (Capítulo 26 Competitividad, Art. 26.1 del T-Mec) que recientemente se reunió para dialogar sobre las certificaciones de competencias laborales en el Segundo Foro Trilateral para el Desarrollo de la Fuerza Laboral en América del Norte, con miras a su reconocimiento en el área (Secretaría de Economía, 2022, p. 3). Habrá que esperar sus resultados.

CONCLUSIONES

Las competencias laborales representan una oportunidad para el reajuste de los perfiles profesionales (*reskilling*), la adquisición de nuevas competencias (*upskilling*), la actualización de los saberes y en general, aumentar las posibilidades de empleabilidad, movilidad laboral y mejores condiciones de vida. También son un diferenciador entre profesionales con la misma carrera.

Las tendencias actuales en el ámbito laboral y el educativo, como la microcredencialización, *upskilling* o *reskilling*, nos invita a tomar cursos de corta duración, dirigidos a una función específica, que otorguen una certificación de nuestras habilidades y que ésta sea valorada en la industria o sector en el que nos desarrollamos.

El sector educativo presenta ventajas y desventajas: como desventajas podemos mencionar que algunas de las carreras se encuentran entre las peor pagadas y las que más profesionales tiene; como ventaja, presenta un índice de ocupación del 97% (IMCO, 2022).

Asimismo, los maestros son una de las ocupaciones del conocimiento poco automatizable aún con la aparición de la inteligencia artificial, de acuerdo con el BID, pero que requiere transformar algunas de sus prácticas y permanecer en constante actualización.

El Consejo Nacional para la Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), a través de su red de prestadores de servicios, promueve la competitividad de nuestro país a través de la promoción de la certificación de las competencias de una persona.

Los estándares de Competencia se integra por un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que son aplicados al desempeño de una función y que al ser verificados en un ámbito laboral permiten determinar si la persona ha alcanzado el tipo, nivel y calidad de desempeño esperado por el sector productivo.

Existen más de mil 500 estándares de competencia, registrado en el RENECE, 129 de los cuales se dirige específicamente al sector educativo.

Hasta marzo de 2023, se han otorgado más de 3 millones de certificados de competencia laboral en 20 sectores productivos. Si consideramos que la población económicamente activa al 4º trimestre del 2022 (INEGI, 2022) se calcula en 60 millones de personas, y se supusiera que esos 3 millones son personas y no certificados, entonces

solo el 5% de la población está certificada. Esta situación ¿pone en desventaja a México frente al mundo? ¿Es posible aumentar la productividad y competitividad de nuestro país ampliando la oferta educativa que representan las competencias laborales?

En el sector educativo, la certificación de competencias ¿aumentará la calidad de la enseñanza, la movilidad laboral, el reconocimiento a los docentes o capacitadores? Estas son preguntas para otra investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, E., Cruz-Aguayo, Y., & Prada, M. F. (2021). *¿Cuáles son las tendencias en educación postsecundaria?* Obtenido de Banco Interamericano para el Desarrollo: El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: <http://dx.doi.org/10.18235/0003878>
- Arredondo, G., & Concha, X. (1 de diciembre de 2020). *Estudio comparativo de los sistemas de certificación de las competencias profesionales en los países de la Alianza del Pacífico*. Obtenido de EuroSocial programa para la cohesión social: https://eurososocial.eu/wp-content/uploads/2020/11/PTT-Gloria-Arredondo_v4.pdf
- Azuara, O., Pagés, C., Rucci, G., Amaral, N., Ospino, C., Torres, J., & González, S. (2019). *¿Cuáles son las ocupaciones y las habilidades emergentes más demandadas en la región?* Obtenido de Banco Interamericano para el Desarrollo. Iniciativa: El futuro del trabajo en América Latina: <http://dx.doi.org/10.18235/0001677>
- Bautista, B. (2019, 9 de enero). *La certificación de competencias*. Obtenido de Revista Consultoría: <https://revistaconsultoria.com.mx/la-certificacion-competencias/>
- Castillo, L. (2004). *Tema 5 Análisis documental*. Obtenido de Universitat de Valencia: <https://www.uv.es/macast/T5.pdf>
- Cervantes, F. (2021, 21 de junio). *El presente-futuro de la certificación en América Latina*. Obtenido de Nueva Revista: <https://www.nuevarevista.net/el-presente-futuro-de-la-certificacion-en-america-latina/>
- Cohen, D. (2022, 16 de septiembre). *¿Por qué el eLearning es ideal para realizar Upskilling del personal?* Obtenido de Blog SHiFT: <https://www.shiftlearning.com/blogshift/elearning-upskilling-empresas>
- CONOCER. (2017, 25 de abril). *¿Qué es el Sistema Nacional de Competencias?* Obtenido de Conocer: https://conocer.gob.mx/acciones_programas/sistema-nacional-competencias/
- CONOCER. (2017, 12 de junio). *Estándares de competencia y certificación de competencias de las personas. Preguntas frecuentes*. Obtenido de CONOCER/ SEP: <https://conocer.gob.mx/preguntas-frecuentes/>
- CONOCER. (2020, 1 de diciembre). *Se lanzó Análisis Comparativo Sistemas de Evaluación y Certificación de Competencias Laborales en la Alianza del Pacífico*. Obtenido de Blog CONOCER: <https://conocer.gob.mx/blog/se-lanzo-analisis-comparativo-sistemas-de-evaluacion-y-certificacion-de-competencias-laborales-en-la-alianza-del-pacifico/>
- CONOCER. (2021, 29 de septiembre). *Sistema Nacional de Competencias, por una cultura de la certificación*. Obtenido de Página web de CONOCER: <https://conocer.gob.mx/blog/sistema-nacional-de-competencias-por-una-cultura-de-la-certificacion/#:~:text=Con%20la%20formalizaci%C3%B3n%20del%20Consejo,y%20al%20progreso%20social%2C%20al>
- Curto-Polo, M.-M. (2022, Junio-Diciembre). *La aproximación Europea a las Microcredenciales*. Obtenido de Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior 13(2): <https://doi.org/10.22458/caes.v13i2.4488>
- Educause. (2021). *2021 Educause Horizon Report. Teaching and Learning edition*. Obtenido de Library Educause: <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>
- Galvis, Á., Aguirre, S., & Mora, O. (2021, Octubre). *Microcredencialización en Educación Superior: revisión de literatura y de experiencias*. Obtenido de Conecta- TE, 2, Universidad de los Andes: <https://conectate.uniandes.edu.co/images/pdf/microcredencializacion.pdf>
- IMCO. (2022). *Las 10 más*. Obtenido de Instituto Mexicano para la Competitividad: <https://imco.org.mx/comparacarreras/las-10-mas>
- INEGI. (2023). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE)*. Obtenido de Inegi.org: https://www.inegi.org.mx/sistemas/Infoenoe/Default_15mas.aspx
- INEGI. (2023). *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022*. Obtenido de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-ee-ca-4dcd-8def-6c3254029f19>
- ManpowerGroup. (2023). *The New Human Age. Reporte de Tendencias laborales 2023*. Obtenido de ManpowerGroup: <https://manpowergroup-colombia.co/cases/the-new-human-age-report-de-tendencias-laborales-2023/>
- Norther. (2022). *Estudio de la importancia e impacto de la certificación de competencias laborales*. Obtenido de CONOCER: <https://conocer.gob.mx/wp-content/uploads/Estudio-de-la-importancia-e-impacto-de-la-certificacion-C-C%81n-de-competencias-laborales.pdf>
- ONU. (s.f.). *4. Educación de Calidad*. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Ramos, K. (2012, 16 de noviembre). *La importancia de las competencias laborales*. Obtenido de Revista Consultoría: <https://revistaconsultoria.com.mx/la-importancia-de-las-competencias-laborales/>
- RENECE. (2023, abril). *Registro Nacional de Estándares de Competencia*. Obtenido de CONOCER: <https://conocer.gob.mx/registro-nacional-estandares-competencia/>
- Robles, M., Cruz-Aguayo, Y., Schady, N., Zuluaga, D., Fuertes, N., & Kang, M. (2019). *Educación y Salud: ¿Los sectores del futuro?* Obtenido de Banco Interamericano para el Desarrollo. Iniciativa El futuro del trabajo en América Latina: <http://dx.doi.org/10.18235/0001520>
- Secretaría de Economía. (2022, 2 de septiembre). *Segundo Foro Trilateral para el desarrollo de la fuerza laboral en América del Norte*. Obtenido de Reporte T-Mec No. 134: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/763733/Reporte-TMEC_n134-esp_20220928_b.pdf
- SEP. (2022). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022*. Obtenido de Dirección General de planeación, programación y estadística educativa: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf
- UVM. (s.f.). *Licenciatura en Educación*. Obtenido de UVM: <https://uvm.mx/storage/app/uploads/public/623/0f8/657/6230f86571166159233505.pdf>
- Vargas, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: CINTERFOR. Obtenido de Oficina Internacional del Trabajo, .

TUTORÍA ACADÉMICA COMO PARTE DEL PROCESO FORMATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR

MC. Janeth Yolanda Gastélum Urquidy

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0009-0006-7605-295X

janethgastelum@uas.edu.mx

Los Mochis, Sinaloa, México

Dra. Teresita Lugo Castro

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0009-0006-2581-9516

teresitalugo@uas.edu.mx

Los Mochis, Sinaloa, México

MC. Tania Arizbeth Romero López

Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0009-0000-2803-8122

taniaromero@uas.edu.mx

Los Mochis, Sinaloa, México

RESUMEN

La Tutoría en el nivel superior, es un tema que de manera paulatina ha adquirido relevancia como proceso estructurado, desde su ejecución como una tarea complementaria, hasta transitar en busca de la calidad del desempeño de los actores y su proceso de aceptación - adaptación en los mismos. La tutoría académica como una mejora para el proceso de formación de los estudiantes, es el objetivo del presente trabajo. Bajo las experiencias que han vivido tanto escolares y tutores de las Instituciones de Educación Superior al buscar la adquisición de diversas competencias en el proceso de acompañamiento formativo, nos damos cuenta de las problemáticas que se presentan, como la deserción escolar, reprobación y problemas personales en los cuales los tutores pueden intervenir en la disminución de dichas situaciones. Este trabajo tratará de proponer mejoras para el acompañamiento de los alumnos, promoviendo una formación integral, traducida en un mejor aprovechamiento escolar y personal. Cabe resaltar que en la presente investigación se rigió el elemento cualitativo, con base en experiencias vividas diariamente en nuestro ejercicio profesional e investigaciones en diversas fuentes documentales.

Palabras claves: Calidad, Competencias laborales, Eficiencia terminal, Egreso, Titulación.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, lo frecuente había sido orientar el proceso de aprendizaje en el docente, esta manera de enfocar la educación, tiende a desvanecerse en la actualidad, pues en la búsqueda de una mejor calidad de la educación, así como al tratar de superar las limitaciones de la educación tradicional, desde el siglo pasado se han desarrollado nuevas ideas de carácter psicopedagógico, que han propuesto nuevos rumbos para la educación, aparejados a una serie de transformaciones que en prácticamente todos los órdenes sociales se han venido suscitando, sobre todo a partir de las últimas décadas.

La tutoría en la educación superior se ha considerado parte fundamental de estos cambios en el proceso formativo de los estudiantes, aun cuando se pueda catalogar como reciente, esta ha adquirido gran relevancia pues se considera una tarea complementaria como respuesta de las instituciones hacia sus alumnos durante su trayecto educativo, buscando que esas acciones de acompañamiento sean integrales, es decir no solo en lo académico sino también en la vida personal de los alumnos.

En la actualidad las IES han implementado el programa de tutorías de forma estratégica, con la finalidad

de mejorar la calidad formativa de los alumnos, ya que algunas de las problemáticas que se presentan en la educación superior es la deserción escolar, alto índice de reprobación, problemas personales de los estudiantes que dificultan el avance y el progreso educativo, lo anterior viene a impactar en la baja eficiencia terminal y en los índices de titulación.

Las cambiantes demandas de orientación de los estudiantes durante su trayectoria escolar implican ajustar la tutoría a las etapas formativas. Es posible reconocer necesidades de atención u orientación conforme transitan y atienden los requisitos curriculares del plan de estudios, pero igualmente suceden cambios en las formas de comprender y asumir sus responsabilidades y compromisos, propios de la etapa de desarrollo en la que se encuentran la mayoría de los estudiantes universitarios por su rango de edad, situación que debe considerarse al momento de decidir las estrategias y acciones de intervención tutorial.

Al respecto (Rodríguez, 2008) puntualiza el énfasis de la tutoría en cada etapa formativa:

Al inicio:

- ▶ Apoyar la adaptación del alumno al nuevo entorno
- ▶ Apoyar la transición al nuevo nivel de estudios
- ▶ Fomentar la participación en la vida universitaria y órganos de gestión
- ▶ Colaborar en la planificación de la secuencia curricular
- ▶ Informar sobre la propia universidad, la escuela y el programa educativo
- ▶ Orientar en aspectos curriculares

Durante:

- ▶ Seguimiento y/o mejora del desempeño académico
- ▶ Integrar activamente en la vida académica
- ▶ Optimizar el itinerario curricular
- ▶ Facilitar información sobre prácticas, servicio

social o demás requisitos académicos del plan

- ▶ Informar sobre posibles especialidades y perspectivas profesionales
- ▶ Orientar sobre opciones de formación complementarias

Al final:

- ▶ Orientar en la obtención del título
- ▶ Informar sobre formación continua
- ▶ Orientar para acceso a posgrados
- ▶ Orientar en aspectos profesionales
- ▶ Asesorar en la transición al mundo laboral

De manera complementaria, los ámbitos de intervención de la tutoría durante el proceso formativo se pretende contribuyan junto con diversas estrategias institucionales igualmente dirigidas a promover el desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes, a reconocer oportunamente las dificultades que pudieran presentarse en su trayectoria escolar a fin de incidir de manera oportuna y evitar, en la medida en que los factores no rebasen las facultades institucionales, consecuencias que pongan en riesgo el desarrollo integral de los estudiantes.



La acción tutorial se ve ubicada dentro de las interacciones sociales como el contexto natural y legítimo de los procesos específicamente humanos, la consideración del hombre como un ser social y el reconocimiento de los procesos inherentes a su constitución como sociales; a la vez, que evidencian que nuestras operaciones cognitivas están enraizadas en la práctica de nuestro trato cotidiano con las cosas y con las personas (Habermas, 1990).



La complejidad de la labor educativa en las IES aconseja que éstos dispongan de recursos especializados para potenciar las labores inherentes a la

orientación. Esta realidad no debe llevar a desatender estas funciones por parte de los docentes. La figura del profesor-tutor institucionaliza algunas de estas tareas sin detrimento de las labores tutoriales que debe realizar todo profesor con sus alumnos.

Si se considera que el fin último de todo proceso educativo es que los alumnos alcancen una formación basada en aprendizajes significativos y socialmente responsable, es claro que el logro de tan ambiciosa meta, sólo será posible con el apoyo de un conjunto de elementos entre los que destaca el programa tutorial.

Por todo lo anterior, la tutoría se considera un tema fundamental en el proceso de aprendizaje del estudiante, así como es importante el examinar y evaluar este proceso, el cual va más allá de una simple tarea académica, por ello se torna útil el conocer los alcances cada determinado tiempo y, sobre todo, conocer el impacto que tiene sobre los mismos, ya que estos serán los primeros afectados o beneficiados con la correcta ejecución de un programa de tutorías.

MARCO TEÓRICO

LA TUTORÍA

Dentro del proceso del aprendizaje, una de las actividades que ha adquirido relevancia con el paso de los años es la Tutoría Académica, la cual podemos mencionar basado en diferentes investigaciones, se remonta a los tiempos de la mitología griega, considerando que en muchas de las historias relatadas se aterrizan las figuras del mentor o maestro y el aprendiz o alumno.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha venido trabajando en los últimos años una propuesta integradora, flexible y amplia que puede ser adoptada en diversidad de instituciones, por lo que la tutoría se define como el acompañamiento y apoyo docente de

carácter individual, basada en una atención personalizada que favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno, por parte del profesor, “en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional” (ANUIES, 2000, pág. 4).

Los objetivos de la tutoría en términos generales se centran en el acompañamiento al estudiante durante su paso académico por la institución educativa, “la formación de calidad, va a complementar dicha formación, de ahí que el docente debe promover formas óptimas de construcción del conocimiento y desarrollo de la personalidad del estudiante, buscando una adaptación dinámica y contextual” (Cruz, 2015). Sin lugar a dudas el programa de tutorías ha sido diseñado para dar respuestas a las necesidades y exigencias de la colectividad escolar, priorizando por supuesto a los estudiantes, antes durante y después de su etapa profesionalizante, las IES preocupadas por señalar las áreas de oportunidad referentes a este ámbito, establecen acciones de mejora continua en búsqueda de una calidad educativa pertinente y persistente, adecuada al contexto en que se genera.

“La tutoría a nivel licenciatura es necesaria, el alumno necesita ser orientado durante su vida académica para la toma de decisiones formativas y profesionales” (Vera, 2012). Es fundamental el acompañamiento que debe hacerse al alumno, durante toda su estancia, en aras de una educación integral, misma que se manifieste en su ejercicio profesional de manera positiva y, por tanto, en provecho de la sociedad. Indiscutiblemente las IES deben ocuparse en la implementación o seguimiento de un programa de tutorías que denote su efectividad en el desarrollo de las aptitudes y actitudes de los estudiantes.

Dentro del panorama educativo, la génesis de la tutoría aunque un tanto incipiente en la década de los años cuarenta, en el intento de un proceso efectivo en la

imimplementación de dicho programa tutorial, su práctica arrojó resultados deficientes y limitados, demostrando la necesidad de mejorar e innovar de forma eficiente la aplicación del programa de tutorías dando como resultado un periodo relativamente largo de 30 años, permaneciendo en una etapa de prueba y error, que tiempo después en la Ley General de Educación de 1970 se retoma en su artículo 7° recogiendo la idea de la importancia de un desarrollo integral del estudiante y la noción de la orientación educativa: ...la educación debe contribuir al desarrollo integral del estudiante para fomentar el desarrollo pleno de las capacidades de cada individuo, así mismo, establece la necesidad y obligación de las instituciones de ofrecer orientación apropiada a los estudiantes que permita mejorar su experiencia educativa.

La tutoría involucra actores que son primordiales para que surta efecto dicha acción, identificando según las funciones que ejerce, resaltando entre ellos al tutor; responsabilidad que desempeña el docente al realizar, acciones, actividades y estrategias adecuadas, dentro del plan de acción tutorial; para complementar dicha acción, es imprescindible la participación del estudiante como elemento sustantivo de la tutoría.

CONTEXTO HISTÓRICO

En la edad media, las abadías y los monasterios eran los lugares donde se daba de manera explícita la enseñanza y la educación. “Las abadías y los monasterios eran considerados crisoles donde se fraguaban las ideas más importantes. En esos lugares, había todo lo necesario para el trabajo de los copistas y para el estudio. En ellos, de alguna manera, se dieron las primeras prácticas de lo que, actualmente, se conoce como tutoría. (JESUS, 2015). La educación siempre será considerada como una parte importante de la formación del ser humano, por ende, La tutoría siempre será apta para apoyar el aprendizaje y a si promover la formación integral.

Aunque no se reconoce ni se menciona de esa forma, “la tutoría es una manera de apoyar el desarrollo



académico y personal de los estudiantes y esto quiere decir que la tutoría no es, entonces, una explicación acerca de la enseñanza, del aprendizaje o de la apropiación de conocimiento, sin embargo, lo que se realiza en la tutoría si tiene una base filosófica que es importante conocer para que las acciones que se ejecuten no queden ubicadas como una simple ocurrencia”. (LARA RAMOS, 2008). la tutoría es una actividad complementaria en el desarrollo escolar de los educandos, por lo que las IES deben reflexionar en la necesidad de coadyuvar en la formación integral de los estudiantes, es decir, aunado a los conocimientos intelectuales propios de la disciplina en estudio, se debe considerar la atención de necesidades especiales que pueda requerir alguno de ellos, tales como psicopedagógicas, nutricionales, médicas, entre otras.

A partir de su implementación en México, la tutoría ha sido pensada como una posible solución a los problemas que enfrentan las instituciones educativas por la deserción y la reprobación de los alumnos y, por ello, la tutoría se ha concebido como el apoyo que requieren los estudiantes para superar sus problemas académicos y, en algunos, casos, personales.

Como se dijo anteriormente, la tutoría es un soporte que se brinda a los alumnos y, con base en esto, es posible pensar que, quienes diseñaron la idea tuvieron una fuerte conciencia de apoyo al desarrollo de la persona, es decir, tuvieron un fuerte sentimiento humanista. La ANUIES indica que la base de la tutoría es el humanismo, pero no aclara porqué es así.

Con lo expresado en el párrafo anterior, podemos preguntarnos ¿qué es el humanismo? ¿Quiénes fueron los principales humanistas? ¿Qué proponen los humanistas? Las respuestas a estas preguntas pueden llevarnos a considerar que la base teórica de la tutoría reside en el humanismo.

La transición mundial y los cambios acelerados que en los últimos años hemos vivido, han propiciado la pauta para la búsqueda de mejores condiciones, tal es el caso del ámbito educativo, donde cada institución tiene la obligación de buscar y proponer diversas estrategias para superar cualquier tipo de problemática y así estar en condiciones de ofrecer educación de calidad.

EDUCACIÓN Y TUTORÍA EN LA AGENDA 2030

El maestro se enfrenta a una diversidad de retos para estar en concordancia con las políticas educativas 2030, aunado al auge tecnológico que hace posible el establecimiento de nuevos enfoques pedagógicos como las TIC, la educación centrada en el estudiante, las tutorías, planificación centrada en la investigación, lo cual brinda un giro al tradicional modelo donde el docente era el centro de la enseñanza, esto sin dejar

de lado las condiciones socio económicas, siendo esto indispensable para contar con maestros de calidad, por cuanto es imposible si no se cuentan con educadores valorados en su contexto integral. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), plantea: *“Los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible”*.

“

La UNESCO en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI “exhorta diversas responsabilidades que debe asumir el profesorado universitario, algunas de ellas es la de ofrecer, cuando se crea necesario, orientación y consejo, cursos de apoyo y recuperación, estrategias para el estudio y el aprendizaje y otras formas de asesoramiento y ayuda al alumnado, que permitan mejorar su situación y sus condiciones de vida” (UNESCO, 1998).

”

En ese sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se ha dado a la tarea de realizar propuestas dirigidas a prestar atención y sobre todo solución a diversas problemáticas que han sido basadas en estudios de diagnóstico sobre los problemas y las carencias, pero también en función de las ventajas de un sistema educativo en el que hay mucha experiencia y una gran necesidad de cambio. Ante eso, la oportunidad de estructurar estrategias que se distingan por su pluralidad y posibilidad de adaptarse a las particularidades de cada institución, es importante plantear que los alumnos sean incentivados y respaldados con un programa de tutoría y desarrollo integral, diseñados e implementados por las IES, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio.

IMPACTO DE LA TUTORÍA ACADÉMICA EN ESTUDIOS NIVEL SUPERIOR

El estudiar el impacto que tiene la tutoría en el nivel superior y su desempeño en el ambiente escolar diseñado para el estudiante en su trayecto universitario, es preponderante para verificar la pertinencia de la misma. “El propósito de la tutoría es prevenir problemas futuros de adaptación al escenario educativo e intervenir en cuestiones de desempeño académico” (LOPEZ, 2011).

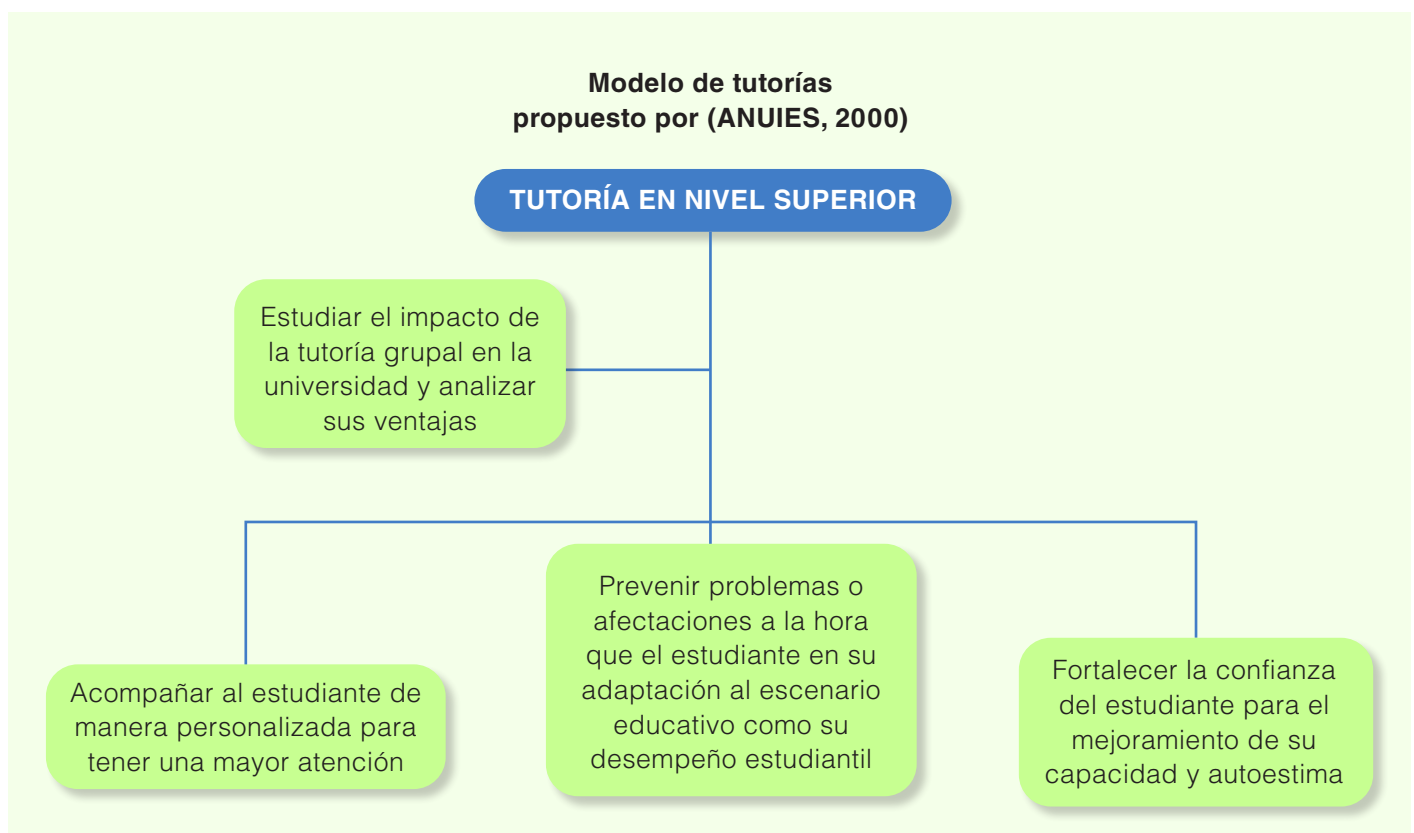
Con el fin de que la tutoría se encamine a solucionar problemas o afectaciones del alumno tale como: sus habilidades de estudio, comprensión lectora, problemas en el aprendizaje, actitudes a la hora de trabajar.

La tutoría es un proceso que acompaña al estudian-

te en su formación de nivel superior, con el apoyo de sus docentes mostrando una inclinación al aprendizaje más que a la enseñanza, algo que considera la asociación nacional de universidades e instituciones de la educación superior (Anuies).



En la tutoría se fortalece el desarrollo formativo de los estudiantes y se estimula el desarrollo de habilidades intelectuales necesarias para elevar el desempeño académico de los alumnos, esto último se ve reflejado a través de la disminución de los índices de rezago, el aumento en los índices de eficiencia terminal, y la mejora en el promedio de calificaciones de los estudiantes. (LOPEZ, 2011)



METODOLOGÍA

El trabajo que se está presentando, es una investigación-acción porque implica en todo su proceso una revisión constante del programa de tutorías a través de la reflexión crítica con la finalidad de mejorarla y encaminarla, de acuerdo a los enfoques que orientan las rutas de los modelos educativos que se han analizado en esta indagación, por lo que como docente, debemos ser conscientes que, nuestro objetivo es proponer innovación en el desarrollo de la tutoría realizando observaciones reflexivas y críticas desde nuestra práctica.

APORTACIONES

La tutoría, como espacio de mediación dentro del proceso educativo, se constituye como el espacio en donde se le asigna una significación al currículo, a sus contenidos y conocimientos particulares. En su calidad de tutor, el docente es un mediador en el encuentro entre el estudiante y el conocimiento. Tomando en consideración las implicaciones de las investigaciones documentales realizadas sobre las tutorías y buscando elevar la calidad académica, que generen un impacto favorable en la eficiencia terminal y los índices de titulación, por lo que se realizan las siguientes propuestas y acciones de mejora:

1. Capacitaciones al inicio y durante el semestre a los docentes tutores sobre su actuar como tutor, contribuyendo a la sensibilización del mismo con las cualidades necesarias para el ejercicio de la responsabilidad obtenida. La complejidad de la función y los distintos contextos en que se realizan vuelven difícil la definición de un perfil que oriente la selección y formación de los docentes como tutores, entre los rasgos son:

- Cualidades humanas (el ser del tutor): la empatía, madurez intelectual–volitiva y afectiva,

sociabilidad, responsabilidad y la capacidad de aceptación.

- Cualidades científicas (el saber del tutor): conocimiento de los alumnos, conocimiento de los elementos pedagógicos para conocer y ayudar al alumno.
- Cualidades técnicas (el saber hacer del tutor): trabajar con eficacia y en equipo, formando parte de proyectos y programas orientados a la formación de los alumnos.
- Cualidades sociales (saber convivir): el saber mediar conflictos, habilidades comunicativas, proactivo, asertivo, trabajar en equipo, habilidades para relacionarse con las personas involucradas en la función.

2. Una vez identificadas las cualidades del tutor, es necesario analizar en reuniones del departamento de tutorías los roles, parámetros, lineamientos y alcances de la función tutorial en la práctica.
3. Reuniones mensuales con el propósito de socializar las problemáticas y retos que se presentan, con base a sus experiencias en la función tutorial, promoviendo el diálogo y el intercambio académico que ayuden a retroalimentar los procesos de la práctica.

Por lo antes mencionado nuestra propuesta radica en la importancia de darle mayor énfasis a la capacitación de los Docentes tutorados, concientizando la importancia de este proceso en beneficio de los estudiantes, así como el dotarlos de herramientas para una buena práctica tutorial.

DISCUSIÓN

A raíz de la implementación de los programas de tutorías se ha logrado un avance en los procesos edu-

cativos, pero se requiere redoblar esfuerzos para lograr con mayor eficiencia la implementación de estos programas. Los cuales se ejecutan parcialmente en virtud de que no todos los tutores realizan las actividades establecidas, ya que sus tiempos son limitados, lo que de alguna manera impide darle seguimiento oportuno a los tutorados, aunado a lo anterior no se cuenta con el espacio suficiente para desarrollar las actividades de tutoría académica.

Por lo anterior, se considera importante proponer condiciones metodológicas, de organización y capacitación que aporten mejoras para la ejecución de un buen programa de tutorías.

CONCLUSIÓN

Se plantea la necesidad de promover una tutoría transformadora, comprendida como un proceso basado en una relación de confianza que se hace palpable a partir del acompañamiento personal afectivo y efectivo del docente tutor. El seguimiento tutorial transformador plantea una relación personalizada de ayuda, que fomenta el desarrollo de la reflexión como ejercicio fundamental para el desarrollo integral del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. (2000).** Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. *Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciónes*, 4.
- ANUIES. (2000).** *Programas Institucionales de Tutorías, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior.* México.
- C.E., V. (2012).** *Libro de Tutores; Funciones del Tutor.* Puebla : BUAP .
- Cruz, V. (2015).** *Portal de Tutoría DGOAE.* Obtenido de [www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/Tutoria Universitaria](http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/Tutoria%20Universitaria)
- Habermas, J. (1990).** *La lógica de las ciencias sociales.* Madrid : Tecno .
- JESUS, A. D. (2015).** El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos 1970-2002. *tendencias pedagógicas*, 117-136.
- LARA RAMOS, A. (2008).** La función tutorial. Un reto en la educación de hoy. Grupo Editorial Universitario .
- LOPEZ, R. I. (2011).** IMPACTO DEL PROGRAMA DE TUTORIA EN EL DESEMPEÑO ACADEMICA DE LOS ALUMNOS DEL INSTITUTO TECNOLOGICO DE SONORA. *SCIELO ANALYTICS*, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100007#:~:text=A%20trav%C3%A9s%20de%20la%20tutor%C3%ADa,en%20los%20%C3%ADndices%20de%20eficiencia.
- Rodriguez, S. (2008).** *Manual de Tutoría Universitaria.* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- UNESCO. (1998).** *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción.* París.
- UNESCO. (2019).** *Docentes.* Obtenido de es.unesco.org/themes/docentes

EL USO DE LAS TICS EN LAS IES: ADVERSIDADES, RETOS Y DESAFÍOS

MC. Tania Arizbeth Romero López

Facultad de Derecho y Ciencia Política, Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0009-0000-2803-8122

taniaromero@uas.edu.mx

Sinaloa, México

Dra. Teresita Lugo Castro

Facultad de Derecho y Ciencia Política, Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0009-0006-2581-9516

zamoraleticia21@gmail.com

Sinaloa, México

MC. Janeth Yolanda Gastélum Urquidy

Facultad de Derecho y Ciencia Política, Universidad Autónoma de Sinaloa

ORCID: 0009-0006-7605-295X

janethgastelum@uas.edu.mx

Sinaloa, México

RESUMEN

La docencia es una profesión que conlleva mucha responsabilidad, ya que se debe guiar al alumno por un sendero, en el cual se combinan los saberes teóricos, prácticos y actitudinales; la educación superior como agente principal profesionalizante en la sociedad, tiene el reto y el compromiso de renovarse constantemente, de responder a las necesidades y exigencias de los educandos y la sociedad en general, a través de la adquisición y adecuación, de herramientas y recursos de actualización tecnológica en la nueva era del conocimiento, así como la participación activa en la investigación, ciencia y tecnología.

En este sentido, la educación superior no debe ser ajena al tema de las TIC, si bien es cierto su incursión en este ámbito no abastece totalmente las necesidades educativas, claramente ha mantenido su permanencia y perfeccionamiento en aras de lograr un mayor y mejor aprendizaje en beneficio de las comunidades universitarias. Desafortunadamente, en muchas ocasiones la planta docente, la estructura educativa del nivel superior e incluso los estudiantes mismos se mantienen ajenos a su utilización, apáticos y despreocupados por conocerlas y sobre todo por manejarlas adecuadamente. Los aspectos pueden ser multifactoriales, pero puede prevalecer el miedo por la actualización y formar parte de la era de la modernidad y cambios tecnológicos. El ser docente implica pues, una serie de compromisos y competencias intelectuales y éticas, así como el observar el proceso de sensibilización de todos los que de una u otra manera participamos en diferentes actividades, tomando como eje central al estudiante, dentro del nuevo modelo educativo humanista.

Palabras claves: Docentes, alumnos, tecnología, comunicación, universidad.

INTRODUCCIÓN

Suele considerarse hasta cierto punto increíble el observar cómo la sociedad evoluciona de manera inmensurable en todo sentido, resulta sorprendente el crecimiento adquirido en los diferentes ámbitos, en comparativa con la sociedad de hace algunos años. Aunado a la evolución innata que experimenta la vida misma debido a diversos aspectos multifactoriales, el

siglo XXI ha despuntado avances sociales y colectivos significativos, cuya causa principal redonda en las aportaciones de la tecnología.

Para el ámbito educativo y la práctica docente en las Instituciones de Educación Superior (IES), el uso de la tecnología no es aislado, ha venido conquistando cada vez más terreno, desde sus principales incursiones en

México en los años 50's, a través de la implementación de las (TIC) Tecnologías de la Información y la Comunicación, no solo como estrategias de enseñanza, sino como parte medular de la globalización y, recientemente en su integración como nuevas formas de educación, en consecuencia de la sorpresiva e inesperada contingencia sanitaria que a nivel mundial se enfrentó a causa del SARS-CoV-2, comúnmente conocido como COVID-19.

Frente a esta realidad, "En la sociedad del conocimiento, se vaticinó que la universidad tradicional coexistiría con universidades virtuales y con otras formas de universidad". (Cuevas Valencia, 2014).

Actualmente, las instituciones educativas han dejado de ser el único medio proveedor del conocimiento y las IES no son la excepción, considerando para ello a las TIC como un instrumento estratégico de adquisición y ampliación del aprendizaje, reconocidas en el proceso de instrucción como generadoras de la enseñanza activa, las cuales han venido a desbancar a la educación tradicional, dando cabida a través de sus diversas manifestaciones a la oportunidad de que el estudiante desarrolle competencias, habilidades y genere su propio conocimiento.

En este sentido, "las TIC están ofreciendo nuevas formas de aprender y enseñar, con útiles soluciones para la educación y la formación". (García Sánchez, Reyes Añorve, & Godínez Alarcón, 2017).

Hablar de TIC refiere vanguardia, evolución, crecimiento, etc., pero además refiere y genera retos, mismos que ha tenido que enfrentar la educación superior y sobre todo los sujetos involucrados en el actual proceso de aprendizaje, ante la extensa diversidad de contenidos, estrategias, recursos y medios tecnológicos que día con día surgen en sociedad.

A pesar de vivir en pleno siglo XXI las Universidades y su estructura no están capacitadas en su totalidad para ofrecer programas educativos basados en una tecnología asequible; sin duda la implementación de las TIC en los planes y programas de estudio a nivel superior es innegable, pero a la vez insuficiente.

Es una realidad que las TIC están presentes en todos los ámbitos de la sociedad, pero en esta ocasión su presencia en el ámbito educativo a nivel superior es en el cual centraremos nuestra atención, como una realidad y una preocupación para el pleno desarrollo de las IES.



A través de la presente investigación, además de destacar e insistir en las áreas de oportunidad reconocidas en las TIC, como medio estratégico de aprendizaje en las IES, se enfatiza en reflexionar sobre la importancia de concientizar a la sociedad y comunidad universitaria principalmente en el empoderamiento de conocimientos tecnológicos, generar una cultura educativa basada en el uso de ellas, como medio idóneo para lograr una mejora continua, calidad y excelencia de la educación superior en todos los ámbitos.

MARCO TEÓRICO O FUNDAMENTACIÓN

Las IES asumen el compromiso de brindar una educación de calidad para formar estudiantes capacitados, competentes y redituables para la sociedad, al momento de egresar de sus campus, compromiso que cada vez se vuelve más complicado y difícil no solo de lograr, sino de sostener.

Todas las universidades tanto públicas, como privadas han vislumbrado sin duda los retos que la educación actual enfrenta en torno a la tecnología, aun cuando desarrollan una estructura propia, sus objetivos y metas convergen y comulgan en un mismo sentido: formar egresados de calidad; y para ello han tenido que ser partícipes de batallas campales generadas por los nuevos paradigmas educativos y tecnológicos que de manera sorpresiva surgen y obligan a redireccionar el rumbo de la educación superior.

La educación superior a través de sus instituciones trazan las acciones pertinentes para convertir la educación en este nivel, en el medio idóneo para lograr metas académicas, personales y laborales, por tal motivo no pueden permitirse descuidar la evolución social y mucho menos los avances tecnológicos, de ser así las IES quedarían desprovistas de todas las herramientas que en la actualidad posicionan a las universidades en los mejores

rankings de calidad, convirtiéndose en instituciones alejadas totalmente de la modernidad y de lo verdaderamente importante que es la nueva era tecnológica, sociedad de la comunicación y demás adjetivos calificativos que representan y describen los reales avances sociales, económicos, políticos y sin duda educativos.

Hace ya algunos años las IES trabajan arduamente en la correcta adecuación de los planes y programas educativos, a fin de lograr establecer asignaturas con materiales y contenidos acordes a las necesidades y exigencias que se presentan desde la cotidianeidad y que impactan por supuesto en la oferta educativa de las diversas áreas del conocimiento, son tan inmediatas e inesperadas las transformaciones que se viven, que resultan insuficientes las acciones correctivas aplicadas por las instituciones de nivel superior, para lograr estar a la par de los cambios significativos que sufren constantemente las IES en todos los ámbitos.

Una de las herramientas más provechosa en la modernidad adaptada al ámbito educativo en cualquier nivel, es sin duda la implementación y correcta aplicación de las TIC como medio para lograr el aprendizaje. Al respecto, se asume que:



Las TIC pueden favorecer el acceso universal a la educación, el desempeño de la enseñanza y el aprendizaje de calidad, la formación competente de docentes, así como la administración más eficiente del sistema educativo, originando cambios en muchos aspectos del sistema educativo porque son una gran herramienta para la enseñanza, promueven la comunicación y la colaboración, suprimen las barreras de distancia y de geografía, son recursos valiosos de apoyo para los maestros y favorece a las escuelas para que desarrollen sus funciones con más eficiencia. (García Sánchez, Reyes Añorve, & Godínez Alarcón, 2017)



La educación superior no satisface totalmente las necesidades educativas, sin embargo se busca fortalecer en todo momento las TIC, antes, durante y después de la etapa universitaria o profesionalizante, para brindar un servicio educativo que realmente logre abastecer al nivel superior de un desarrollo integral, calidad y mejores oportunidades para sus egresados.

Es necesario analizar con detenimiento las etapas que han vivido las IES en relación con la implementación de las TIC hace algunos años en comparativa con la actualidad, como es que se ha sobrevivido en el campo tecnológico a pesar de las adversidades y por qué no, las deficiencias que se han presentado y provocado.

Dentro de las *adversidades tecnológicas* reconocidas y más recurrentes en el nivel superior, podemos destacar las siguientes:

- ▶ Falta de conectividad y acceso a internet a lo largo y ancho de las instalaciones de las IES.
- ▶ Insuficiente infraestructura, equipo y material tecnológico dentro de las IES, para el correcto desarrollo de sus programas de estudio.
- ▶ Ausencia de conocimientos tecnológicos (teóricos-prácticos) por parte de los docentes.
- ▶ Carente capacitación en el ámbito tecnológico (talleres, cursos, diplomados, etc.) dirigido a las comunidades universitarias.
- ▶ Apatía educativa y tecnológica mostrada por los estudiantes.
- ▶ Poca colaboración e involucramiento de padres de familia y sociedad en general en temas de tecnología escolar.
- ▶ Distractores tecnológicos actuales que distorsionan las prioridades e intereses de los alumnos. (Instagram, Facebook, WhatsApp, etc.)

- ▶ Inadecuado uso de la TIC por parte de los usuarios (adicción, visita de páginas inadecuadas, comunicación no afectiva, compras innecesarias, entre otras).
- ▶ Falta de recursos económicos y financieros etiquetados propiamente para las mejoras en las IES referente a la implementación de las TIC.
- ▶ Gestión deficiente e intermitente, por parte de los representantes de las IES y la propia estructura institucional del nivel superior.

Las problemáticas y adversidades son infinitas, presentadas en mayor o menor grado, según el contexto en el que se desarrolla cada IES, su recurrencia o incidencia es causa de la falta de acciones correctivas que logren disminuirlas y erradicarlas; aunque el ideal sería trabajar en la prevención de las mismas, para así brindar una estabilidad tecnológica lo más ampliamente adecuada al proceso de aprendizaje.

Las situaciones enlistadas anteriormente, al parecer son pocas, pero en realidad son, según nuestra perspectiva y experiencia propia, algunas de las más importantes que debemos atacar de manera urgente, no solo considerándose como errores, sino más bien como áreas de oportunidad que sin lugar a duda estamos obligados a fortalecer.

Esta efervescencia tecnológica provocada por la búsqueda del correcto desempeño del proceso de aprendizaje dentro de las IES verdaderamente ha generado un paradigma educativo, el cual ha cobrado mayor intensidad y relevancia a partir de los últimos acontecimientos que a nivel mundial se han manifestado.

Resulta importante reconocer que un parteaguas al respecto fue la pandemia, dicho suceso nos permite reflexionar como el proceso de aprendizaje en las IES sufrió una transformación obligatoria, resaltando tres etapas:

1 APRENDIZAJE MEDIADO POR LAS TIC EN LAS IES ANTES DE LA PANDEMIA

Hace algunas décadas y siendo más exactos previo a los sucesos del 2020, por la contingencia sanitaria que vivimos a nivel mundial, el ámbito educativo y las IES mantenían y establecían en sus programas educativos, asignaturas, planeaciones y dosificaciones con ciertos parámetros y consideraciones acerca del uso de las TIC para desarrollar sus estrategias educativas a fin de alcanzar resultados significativos traducidos en aprendizaje de calidad y perdurables para la posteridad.

A pesar de ser las TIC una estrategia necesaria para el adecuado cumplimiento de la misión y visión de las IES a nivel nacional, su manifestación se había mantenido escasa e insuficiente, formaba parte de los programas e incluso de las planeaciones didácticas, pero en su totalidad no se reconocía como un medio pleno para alcanzar los resultados deseados. Podemos aseverar que el uso de las TIC se mantenía aislado e intermitente, cayendo sin temor a asegurararlo, en una simulación en el uso de estas.



Aunado a ello el método tradicional de enseñanza-aprendizaje se mantenía fuertemente arraigado, como un sistema automatizado de enseñanza, que brindaba cierto confort y comodidad a quienes desde hace años lo implementan dentro de las aulas; los programas educativos y planeaciones podían ser actualizadas, pero su aplicación real estaba alejada de lo actual y de los paradigmas educativos en torno a las TIC.

Dicha incongruencia provocó muchas irregularidades en el ámbito educativo, incluso no existía una reciprocidad en la práctica profesional, lo aplicado en clase estaba desfasado de la realidad y era preferible omitir o minimizar la implementación y el uso de las TIC con tal de no verse en la necesidad de dominar nuevas temáticas y desarrollar como tales actividades tecnológicas que parecían ser muy complicadas e inalcanzables.

2 APRENDIZAJE MEDIADO POR LAS TIC EN LAS IES DURANTE LA PANDEMIA

En el 2020 y ante la necesidad y presión inminente provocada por la pandemia en el ámbito educativo a través de las IES, se vio orillado a recurrir sin lugar a dudas a la implementación obligatoria del uso de las TIC para lograr dar continuidad y permanencia a las actividades educativas, no solo en el nivel superior sino en todos los niveles, los recursos digitales y tecnológicos se convirtieron en los medios primordiales que transformarían la educación presencial y en algunos casos aún tradicionalista, hacia una educación mediada totalmente por las TIC.

Las clases a distancia a través de diferentes medios y programas tecnológicos fueron los recursos que permitieron el desarrollo educativo del mundo; el internet y las plataformas digitales se convirtieron en indispensables para la comunidad educativa.

Docentes, estudiantes, padres de familia e instituciones tuvieron que experimentar nuevas formas de subsistencia y el ámbito educativo no fue la excepción, inmersos en la necesidad de seguir adelante con el proceso de aprendizaje, todos iniciamos una nueva aventura en la era digital, hay quienes inclusive incurrieron desde cero, ajenos completamente a la tecnología, horrorizados por el manejo de dispositivos electrónicos.

Fue experimentar un giro de 360 grados, las IES tuvieron que trabajar en la implementación de sorpresivas planeaciones educativas, adaptadas a las nuevas circunstancias, siendo las TIC el único medio de acercamiento entre los estudiantes y docentes, aún en la lejanía, con la única convicción de salvaguardar la salud e integridad de todas las personas, sin dejar de lado el aprendizaje y la educación en momentos tan difíciles.

Las TIC se convirtieron paulatinamente en un aliado amigable, los primeros acercamientos con la tecnología y sus recursos disponibles fueron padecidos por todos, pero con el paso del tiempo, aun con dificultades permitía impartir las clases de las diversas asignaturas desde de los hogares, sin necesidad de exponer a nadie a situaciones peligrosas e innecesarias.

El aprendizaje dio un vuelco significativo, permitió que las habilidades tecnológicas despertaran en todos los sujetos involucrados en el ámbito educativo el interés por las TIC, forzando a docentes, estudiantes y padres de familia a conocer y apropiarse del uso de la tecnología para cumplir con sus obligaciones no solamente escolares, sino también laborales, familiares y personales.

Al final ante la contingencia la única manera de poder estar informados y comunicados era a través del internet, dispositivos móviles, medios de comunicación y demás herramientas tecnológicas que aminoraron de cierta manera la situación presentada.

Se fortalecieron las clases a distancia, sincrónicas y asincrónicas, las TIC se encontraban presentes en todo momento dentro de las planeaciones didácticas, sin ellas resultaba imposible generar cualquier tipo de aprendizaje.

3 APRENDIZAJE MEDIADO POR LAS TIC EN LAS IES DESPUÉS DE LA PANDEMIA

Una vez superada la etapa de la pandemia, las IES después de un apoderamiento forzoso de las TIC han trabajado sin descanso en no bajar la guardia ante la implementación de la tecnología en todo lo concerniente a la práctica educativa, han reconocido y valorado su importancia, a tal grado de someter sus programas educativos a reformas apegadas a la tecnología.

La educación a nivel superior es la punta de lanza para formar egresados proactivos y generadores de su propio conocimiento, encaminados no solo a la resolución de problemáticas, si no a ir más allá, tener las habilidades de innovación y creatividad para hacer más dinámicas las clases presenciales.

Los estragos de la pandemia en las IES no solo fueron negativos, podemos reconocer el aumento exorbitante en la utilización de la tecnología, el cómo provocó generar nuevos aprendizajes en torno a las TIC, la adaptación de los planes y programas, herramientas y planeaciones didácticas, el aspecto lúdico también fue incluido y desarrollado por medio de las diversas manifestaciones tecnológicas que en las universidades fueron adaptados para cada asignatura, se ha sostenido la permanencia de las clases sincrónicas y asincrónicas a pesar de haberse reanudado por completo las clases presenciales, ahora sí podemos decir, que después de esta prueba tan fuerte a la cual nos enfrentamos principalmente en el tema de salud, para la educación las TIC en definitiva llegaron para quedarse.

Los estudiantes y profesores manejan y forman parte activa del ciberespacio, desempeñan sus labores teniendo como principal herramienta las redes sociales, apps, links, sitios web y demás recursos que facilitan el aprendizaje, denominando de esta manera a las TIC como el medio idóneo para la generación del conocimiento.

PROPUESTAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIADO POR LAS TIC EN LAS IES

Por los motivos anteriormente descritos es que resulta imperante trabajar de manera directa en estrategias permanentes que refuercen la utilización de las TIC como medio de aprendizaje en las IES, resaltando como propuestas pertinentes las siguientes:

- ▶ Proponer nuevos planes de formación y educación tecnológica en las IES.
- ▶ Promover en los docentes las actuales tendencias educativas.
- ▶ Motivar e incentivar un cambio de conciencia y actitud para el aprovechamiento de los recursos tecnológicos, por parte de los docentes y estudiantes.
- ▶ Aprendizaje proactivo en la utilización de las TIC.
- ▶ Formación integral y continúa dirigida a los docentes para la adecuación de las TIC en los programas, didácticas y estrategias educativas.
- ▶ Incursión extracurricular en actividades y clases basadas en las tecnologías de la información y comunicación dirigidas a la comunidad universitaria y sociedad en general.
- ▶ Gestión oportuna por parte de directivos para lograr financiamientos y recursos económicos para implementación, mantenimiento y cuidado de áreas, infraestructura y material tecnológico en general.

- ▶ Provisión de conocimientos referente al manejo de las TIC en la formación del estudiante por parte del docente.

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación que se está presentando es de tipo reflexivo, priorizando la observación e introspección, toda vez que expresa, a conciencia de las investigadoras, su conexión directa con la situación, considerando experiencias previas, sociales, culturales y propias, examinando de manera crítica el efecto e impacto del objeto de estudio. Esta investigación reflexiva va más allá de una primera impresión u opiniones anticipadas, por lo que propicia los medios para la generación propia del aprendizaje.

RESULTADOS Y APORTACIONES

El impacto de las TIC ha permeado de a poco a la educación en el nivel superior, logrando cambios masivos en la práctica docente, surgiendo como un fenómeno aislado la aplicación de las TIC en las aulas se ha convertido en parte de la cotidianeidad del quehacer educativo como medio transmisor del conocimiento.

Los estudiantes de estas nuevas generaciones que están más familiarizados con la tecnología han podido aplicar las TIC no solo en el ámbito educativo, facilitando el acceso a la información de manera ilimitada, simplificando sus tareas y actividades escolares, permitiéndole conocer cada vez más acerca de todos los temas por medio de la interacción y demás estrategias lúdicas e inclusive permitiendo fácilmente su incursión en el ocio.

La correcta utilización de las TIC permite lograr resultados inimaginables, haciendo más dinámicas y digeribles las clases, es una estrategia educativa muy noble y recíproca, otorgando beneficios a todas las partes involucradas con la firme convicción de lograr una educación de calidad y un aprendizaje significativo, basado en valores, en torno al nuevo modelo educativo que enmarca la calidad, exaltando el humanismo.

Es necesario trabajar de manera directa en la correcta aplicación y el uso de las TIC en los planes y programas de estudio, propiciando una cultura tecnológica en los docentes y estudiantes, que les permita apropiarse de habilidades y conocimientos necesarios para lograr un desarrollo integral, facilitando su desenvolvimiento y adaptación en todos los ámbitos de su vida.

Resulta urgente para las universidades identificar las áreas de oportunidad que en el tema de tecnología incidan en la práctica educativa, para la implementación de acciones que permitan un adecuado uso de las TIC.

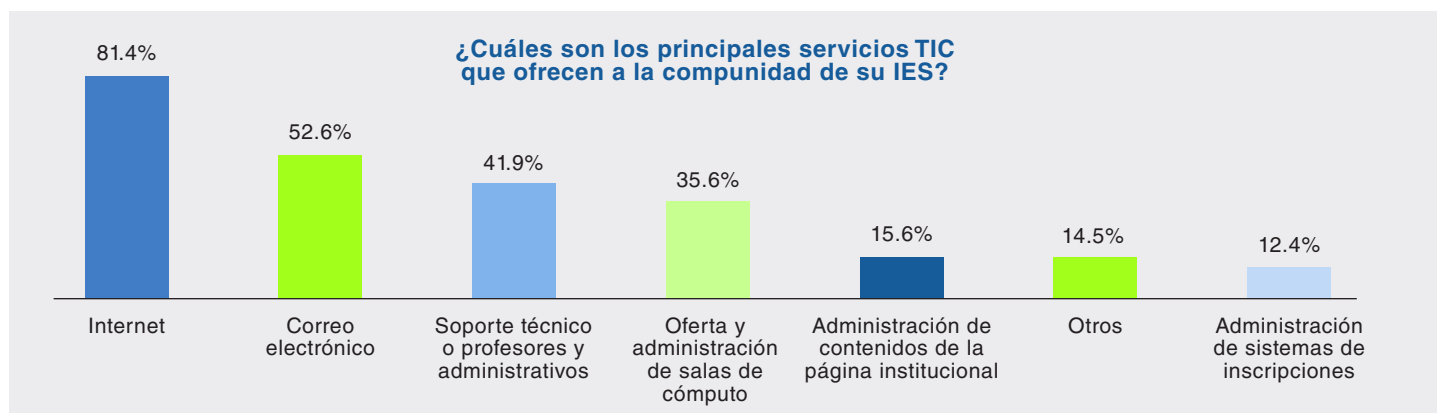
Las TIC deben fungir como una herramienta para apoyar a mejorar las habilidades docentes. Es lamentable que en las zonas rurales de nuestro país el acceso a la educación aún es complicado, el gobierno, en sus diferentes niveles debe implementar una serie de estrategias que le permitan si no a la totalidad, a la mayoría de los educandos proveerse de las herra-

mientas tecnológicas que no le impidan desarrollarse tecnológicamente. Por lo que consideramos enfáticamente que debe proveerse de mayores recursos económicos para esas zonas que presenten estas problemáticas.

Presentamos a continuación los resultados de la última cohorte de revisión en relación de los servicios de las TIC ofrecidos por las IES.



El estudio citado permitió dimensionar la infraestructura TIC existente en cada uno de los planteles de Educación Superior del país y proponer la infraestructura tecnológica necesaria para el correcto desarrollo de las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto de la infraestructura de conectividad a Internet, las brechas son muy amplias en todos los tipos de Instituciones Públicas de Educación Superior. En la segunda parte de este reporte, abordaremos las brechas en servicios y aplicaciones. Todas se han hecho penosamente evidentes ante la nueva realidad. (Canales TI, 2021)



Fuente: Select, Plan Estratégico 2016-2018 para uso de TIC en Educación en México.

DISCUSIÓN

En general, consideramos que las condiciones que actualmente tenemos en las IES, por el momento no son del todo pertinentes, en lo que corresponde al uso de las TIC, se tendrán que modificar conforme las necesidades sociales lo exijan, por lo cual debemos poner en práctica las competencias genéricas y profesionalizantes, para estar en condiciones de observar el ejercicio profesional exitoso de nuestros egresados. Si bien en cierto, nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, contempla en su artículo 6, que:

“

El Estado garantizará el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet. Para tales efectos, el Estado establecerá condiciones de competencia efectiva en la prestación de dichos servicios. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2022)

”

No se puede considerar que este derecho esté plenamente garantizado por el Estado mexicano ya que deben implementarse diversas estrategias públicas que permitan reducir la pobreza y combatir las condiciones estructurales que impiden el pleno disfrute de este mandato constitucional.

Así mismo, la Ley de Ciencia y Tecnología, al ser una ley reglamentaria de la fracción V, del artículo 3 de nuestra carta magna, la cual hace alusión a que toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, insiste que el Estado debe apoyar la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, debe generar un gran impacto en la educación en todos

los niveles, educativos, en el caso que nos ocupa, la discusión que surge en torno a la implementación de las TIC en las IES, puede retomarse desde diversas vertientes ante un sin fin de posturas existentes por parte de los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje, es innegable que debemos trabajar inicialmente en valorar a conciencia la tecnología en general, aún no estamos, totalmente, familiarizados con ella, y hasta el momento no se asimila el impacto de la misma en el ámbito educativo, ni en ningún otro.

La universidad se basa en el ejercicio del poder fomentado en la pluriculturalidad, puesto que el quehacer educativo se desarrolla y forma parte de un saber. En lo concerniente al modelo educativo y académico, de acuerdo con las capacidades o atributos que debe tener el docente para formar personas competentes y con responsabilidad social, es pertinente resaltar mínimamente los siguientes: la disposición para potenciar habilidades de pensamiento y de contenido, la autodeterminación para diseñar los parámetros con lo que se evalúa el trabajo y el reconocimiento y la disciplina para concebir la autoevaluación de la tarea. Así mismo debemos tener presente en nuestra práctica diaria, acorde al sentido humanista que pretendemos, el fortalecimiento del intercambio entre iguales, la permanente búsqueda de explicación y la visión del pensamiento divergente.

La brecha generacional no debe ser ya considerada una limitante, es lamentable la situación que pueda presentarse respecto a la resistencia tanto de docentes, alumnos, padres de familia, en invertir en lo concerniente para estar en aptitud de usar las TIC adecuadamente, es menester tanto de las autoridades gubernamentales, educativas y sociedad en general, el coadyuvar proactivamente en el manejo de las mismas, en aras de aumentar la calidad educativa.

CONCLUSIÓN

Todos los docentes debemos preocuparnos y ocuparnos por desempeñar nuestro trabajo de la mejor manera cada día, muestra de ello es el cursar diplomados, nivelaciones pedagógicas, asistir a cualquier evento que abone de manera positiva nuestro abrevadero moral e intelectual, para efecto de que nuestros estudiantes capten lo que podemos compartir con ellos; en lo que corresponde al uso de las TIC no debe ser la excepción, se debe concientizar a los docentes a no oponer resistencia en la formación y/o actualización de la tecnología, así mismo las instituciones también deben propiciar con la adecuación de la infraestructura y el capital humano suficiente que permitan a los docentes prepararse para compartir con sus estudiantes prácticas innovadoras en el proceso de aprendizaje.

Es indiscutible que la mayoría de los estudiantes tienen acceso a las redes sociales, a los diferentes buscadores de información a través del uso del internet, a programas o plataformas que pueden utilizarse en el ámbito educativo, sin embargo, hace falta canalizar de manera positiva el uso que les puedan dar.

No existe nada más efectivo que el trabajo en equipo, ante este paradigma donde convergen las TIC y la educación, es necesario la colaboración activa de propios y extraños para el pleno desarrollo de la humanidad; la colaboración, identificación de áreas de oportunidad y la correcta aplicación de acciones basadas en la mejora continua no es solo tarea del ámbito educacional; sino una preocupación generalizada en sociedad, por tanto, las TIC solo son herramientas y el medio idóneo para dar respuesta y agilidad a las problemáticas suscitadas en la actualidad.

El compromiso del grueso social debe mantenerse pleno, apoderarse de las TIC en la práctica educativa, adecuarlas y actualizarlas cada vez que sea necesario, siendo empáticos en todo momento.

Sin duda, el trabajo en conjunto y colaborativo apegado a las TIC brindará cambios, mayor y mejores conocimientos que impactarán de manera significativa el aprendizaje significativo y perdurable.

BIBLIOGRAFÍA

- Canales TI. (05 de Enero de 2021).** *Transformación digital de la educación superior pública en México.* Obtenido de Canales TI: <https://itcomunicacion.com.mx/transformacion-digital-de-la-educacion-superior-publica-en-mexico/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (18 de 11 de 2022).** Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Ciudad de México, México, México.
- Cuevas Valencia, R. E. (2014).** Las TIC como instrumento pedagógico en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(9).
- García Sánchez, M. d., Reyes Añorve, J., Godínez Alarcón, G. (2017).** Las TIC en la Educación Superior Innovaciones, y Retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanistas*, 6(12).

PRÁCTICA DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Maureen Patricia Castro Lugo

Inverstigadoras de la Universidad Autónoma de Zacatecas

ORCID: 0000-0002-9420-6610

maureenpatricia@uaz.edu.mx

Zacatecas, México

Elda Araceli García Mayorga

Docentes Investigadoras de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

ORCID: /0000-0002-0291-4485

Zacatecas, México

Lourdes Lizbeth Rocha Aguirre

Docentes Investigadoras de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

ORCID: 0000-0001-7829-8407

Zacatecas, México

Nora de la Torre de la Fuente

Docentes Investigadoras de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

ORCID: 0000-0002-0023-4830

Zacatecas, México

Ana Gabriela Galicia Rodríguez

Docentes Investigadoras de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

ORCID: 0000-0003-2555-6446

Zacatecas, México

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo describir la práctica docente de los docentes del Programa de la Licenciatura en Nutrición, la finalidad es contribuir a la mejora académica de los estudiantes.

Se aplicó un cuestionario auto administrado: práctica docente del Programa Licenciatura en Nutrición.

La población fue de 56 docentes, de los que se tomó una muestra por conveniencia de 20 docentes pertenecientes al Programa Licenciatura en Nutrición de tiempo completo (n), medio tiempo y hora clase; por ser una población cercana al investigador de fácil acceso por su permanencia en la institución, que representa el 35.71% de la planta docente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El 95% de los maestros utiliza el pizarrón para desarrollar su clase regularmente son pláticas extensas que se apoyan con algunas notas en el pizarrón que resultan tediosas para los alumnos. El 75% de los profesores utilizan siempre los recursos Tics que incluyen proyectores y utilización de software o programas como powerpoint para el desarrollo de su clase.

Palabras claves: práctica didáctica, aprendizaje, alumno, recurso, enseñanza.

INTRODUCCIÓN

La educación es una forma en la que distintos países del mundo logran mejorar el nivel de vida de su población; sin embargo, no sólo se trata de la cobertura, sino también la calidad de la enseñanza, contar con la infraestructura adecuada, y considerar los múltiples factores que les permiten a los estudiantes permanecer y concluir sus estudios de forma satisfactoria.

Sin embargo, en las Instituciones Educativas de Nivel Superior se disminuye el nivel de eficiencia terminal que se genera por diversos problemas entre ellos por mencionar algunos: reprobación, deficiencias en alguna materia, estrategias didácticas para la enseñanza de los docentes, falta de hábitos de estudio de los alumnos,

factores psicológicos, sociales y económicos que inciden en el desarrollo educativo de los estudiantes y su formación educativa (Hernández, 2010).

¿Qué papel juega el docente en su práctica diaria?

MARCO TEÓRICO O FUNDAMENTACIÓN

Las principales teorías socioeducativas clásicas, de acuerdo con la clasificación que empleó Salomón (1986), permiten ofrecer algunas interpretaciones posibles al respecto.

PRINCIPALES TEORÍAS SOCIOEDUCATIVAS CLÁSICAS

La teoría funcionalista

La teoría funcionalista concibe a la educación como un hecho social que se caracteriza por ser observable, poseer una realidad objetiva e independiente de la conciencia individual, y por tener un carácter coercitivo (Salomón, 1986). Esta última característica abordando el carácter coercitivo de los hechos educativos, implica que la imposición de algo desde fuera independientemente de la voluntad es la que da elementos para interpretar la función de la reprobación como parte del proceso educativo (Durkheim, 1985).

Con ello, cada sociedad en un momento dado de su desarrollo tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible. Hay costumbres, creencias religiosas que se ejercen y obligan a los sujetos a aceptar; de lo contrario, se imponen sanciones. Dado lo anterior, hay en cada momento, un tipo regulador de educación del que no se pueden apartar los oprimidos sin chocar con vivas resistencias que sirven para contener las veleidades de la disidencia.



Bajo esta teoría, el sistema educativo refleja los principales rasgos del cuerpo social, es la reprobación una acción análoga a otras formas de eliminación que se ejercen hacia los miembros disidentes, o aquellos que por incapacidad o ignorancia no cumplen las normas o criterios, y deben “salir” del sistema o ser reclusos en espacios propios que impidan su “contaminación” (Durkheim, 1985).

Teoría Estructural-Funcionalista

Esta teoría ve a la escuela como un elemento del conjunto sociocultural, una estructura de socialización que responde a la función de estabilidad normativa. Salomón (1986) señala cinco supuestos sobre la escuela y la movilidad social que son fundamentales para entender la función de la reprobación escolar: a) la sociedad se haya estratificada; b) la movilidad es posible dentro del esquema de estratificación; c) la educación desempeña un importante papel en la movilidad; d) la educación constituye un status al que se accede; y e) el desempeño del individuo es específico al estrato social donde se desenvuelve y se vincula íntimamente a la educación.

La escuela realiza, entonces, un importante proceso de evaluación diferencial que genera desigualdad social al seleccionar a los individuos y otorgarles un estatus en función de ciertas destrezas y habilidades específicas, aquellas que el sistema económico del país considera necesarias para el correcto funcionamiento de la sociedad estratificada.

Específicamente para entender el fenómeno de la reprobación, el autor Shipman refiere al fracaso de la escuela en socializar al individuo, ya sea porque el aprendizaje es ineficaz o porque esté ausente (Salomón, 1986):

El buen desempeño de roles exige medidas correctivas, para detener la desviación que pone en peligro el orden social. El modelo prevé la regularización del comportamiento a partir de la situación y da alterna-

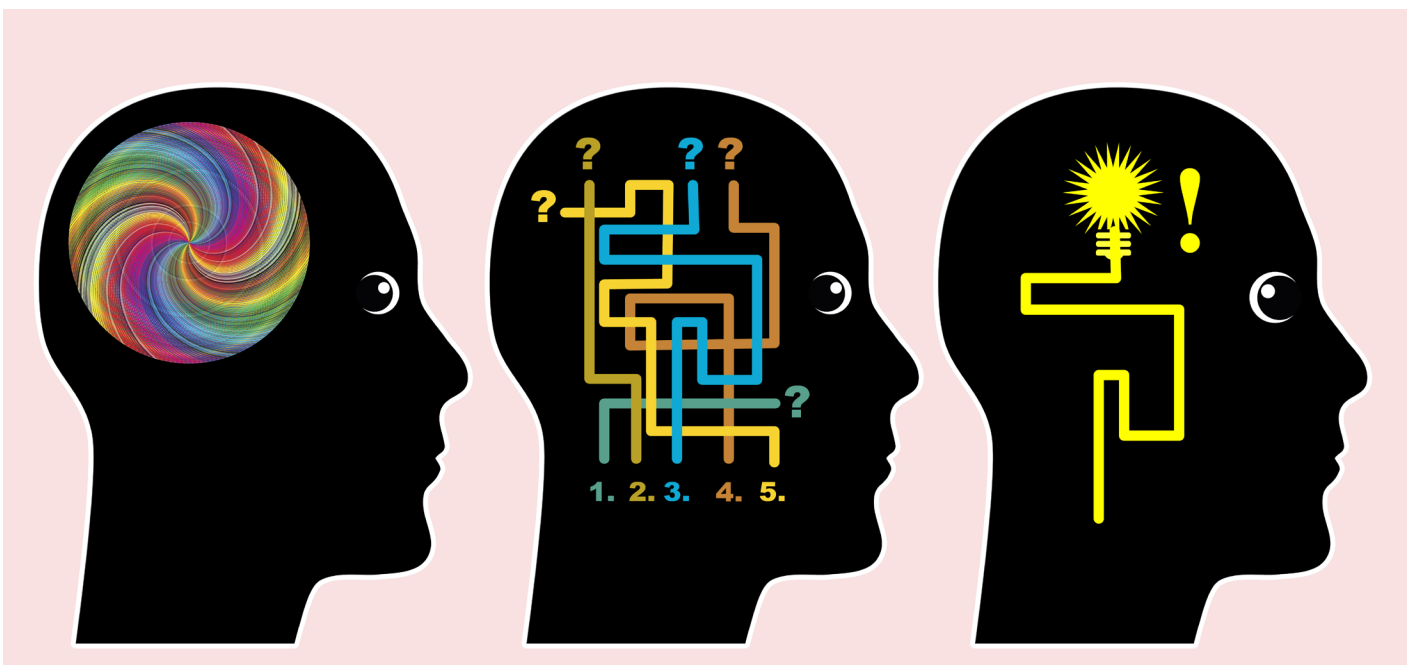
tivas para el modo como las tensiones se eviten o se reduzcan. Para que no se propicien las desviaciones anteriores, el sistema de motivaciones de la socialización se basa en premios y castigos como recompensas, deben estar claramente en orden para situar adecuadamente los estatus y así regular las relaciones que constituyen la estructura escolar.

En este punto es muy importante señalar el papel que juega el maestro en las posibilidades que tiene un alumno para socializar, es decir, en adquirir la capacidad de asumir el rol y vivirlo. El maestro impone normas y criterios, así como el mecanismo para motivar al alumno a su adopción, para lo cual establece un sistema de recompensas y castigos diferenciales. Si el alumno rinde adecuadamente, el maestro lo recompensa y lo promueve hacia un mejor estatus; pero si el alumno no rinde, el maestro lo castiga y quita la promoción, es decir, lo reprueba. Este juego de recompensa y castigo en relación al rendimiento escolar de los estudiantes se proyecta finalmente en la esfera social como una desigualdad de estratos y de acceso a los privilegios, lo que discrepa irónicamente de los ideales de una sociedad que dice ofrecer igualdad de oportunidades.

Teoría Reproccionista

Según Salomón (1986), coincide con las teorías funcionalista y estructural-funcionalista en que el papel principal de la educación es la socialización del individuo, pero a diferencia de éstas la teoría reproductorista explica a la educación como el conjunto del sistema de relaciones sociales clasistas. La clase dominante a través de la socialización que se lleva a cabo en la escuela reproduce y renueva el sistema de explotación vigente hacia el proletario.

La escuela, entonces, acoge a los sujetos de todas las clases sociales y a través de sus métodos propios les inculca las habilidades y las exigencias de calificación laboral a un nivel que determina la estructura económica y cultural de la sociedad. Sólo algunos individuos pueden llegar hasta la cima del sistema educativo, constituyéndose así en los intelectuales y "agentes de la explotación y represión" capitalista; los demás se insertarán en la parte inferior del escalafón de la división social del trabajo.



MODELO EDUCATIVO SIGLO XXI DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Por ello, la Universidad Autónoma de Zacatecas a través de su proyecto educativo Siglo XXI en la Unidad Académica de Enfermería-Nutrición contempla el trabajo con un enfoque humanista, así como el trabajo por áreas, motivo por el cual la misión y visión del programa son congruentes con la del Área de Ciencias de la Salud y las Institucionales, puesto que la finalidad de todas es formar profesionistas de calidad con una formación integral (UAZ, 2012-2013).

Enfoque Humanista

El enfoque humanístico promueve una verdadera revolución conceptual en la teoría administrativa: si antes el énfasis se hacía en la tarea (por parte de la administración científica) y en la estructura organizacional (por parte de la teoría clásica de la administración), ahora se hace en las personas que trabajan o participan en las organizaciones. En el enfoque humanístico, la preocupación por la máquina y el método de trabajo, por la organización formal y los principios de administración aplicables a los aspectos organizacionales ceden la prioridad a la preocupación por el hombre y su grupo social: es decir de los aspectos técnicos y formales se pasa a los aspectos psicológicos y sociológicos (Porto, 2012).

En razón de lo expuesto se considera importante realizar el presente estudio con el objetivo general de describir la práctica docente presente en el Programa de Licenciatura en Nutrición. Objetivos específicos: 1) Identificar la formación académica y tiempo laborado por el personal docente del Programa de Licenciatura en Nutrición; 2) Determinar la capacitación de práctica docente en el último año por el personal docente del Programa de Licenciatura en

Nutrición. Se espera que los resultados de este contribuyan a la realización de nuevas investigaciones en el área práctica docente, con el propósito de reforzar dicha disciplina y con ello el impacto se vea reflejado en el aprendizaje y bajas tasas de reprobación por los estudiantes.

METODOLOGÍA

TIPO DE ESTUDIO

Se llevó a cabo una investigación cuantitativa, por ser delimitada y concreta, con preguntas específicas en cuestionarios predeterminados, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista, (2014). Este enfoque cuantitativo con base en la realidad objetiva y única, ya que la realidad no cambia por las observaciones y mediciones que se realicen, es decir se sabe del problema, de la situación, y de la necesidad del estudio, pero hay que demostrar que se llevó a cabo. Además, la investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de éstos.

Es un estudio descriptivo, Según Hernández, Fernández y Baptista, (2014), la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y riesgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población. El presente tiene la finalidad de identificar los factores de reprobación en los alumnos del programa de Nutrición de la UAZ.

Así mismo se considera descriptivo porque se seleccionó una serie de cuestiones, cuya información, permitió describir la problemática propuesta para investigar. Los datos son producto de mediciones que se representan mediante números (cantidades) y se deben analizar a través de métodos estadísticos.

Es una investigación de corte transversal y tiene como características que la recolección de datos se realiza en un solo momento, (Hernández, et.al., 2014), dado que es una investigación no experimental, se realizó observó y describió aspectos de una situación que ocurren de manera natural, sin manipulación de las variables.

La investigación se abordó desde el enfoque cuantitativo con el método deductivo (hipotético deductivo), con este método es posible el surgimiento de nuevos conocimientos, a partir de otros ya establecidos que progresivamente se someten a deducciones. Además imprime un carácter sistematizado, integrador y coherente al conjunto de principios, leyes y conceptos que conforman una teoría científica.

La ocurrencia reiterada y regular de ciertos hechos, permite que el investigador por vía inductiva formule hipótesis que posteriormente, por vía deductiva llegue a demostrar. El método deductivo o hipotético deductivo permite pasar de afirmaciones de carácter general a hechos particulares; es decir, se deducen planteamientos particulares que se elaboran con base en el material empírico que se recolectó a través de diversos procedimientos como la observación y el experimento, lo anterior de acuerdo con Sánchez, (2004).

POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

La presente investigación se centra en el Programa de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Zacatecas del Área de Ciencias de la Salud, ubicada en Carretera Zacatecas-Guadalajara, km 6, Ejido la Escondida.

Tiene una población total de 56 profesores, de los tomó una muestra por conveniencia de 20 docentes. El universo de estudio se forma por unidades de estudio; son los elementos, fenómenos, sujetos o procesos que integran la población, por ejemplo: individuos, grupos de personas, hechos, procesos, casos. El universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con

determinadas especificaciones (Hernández, et.al., 2014).

MUESTRA

La muestra es un subgrupo de la población de interés que es representativa de la población. Para el presente estudio la muestra se conformó de 20 docentes del Programa de la Licenciatura en Nutrición del Área de Ciencias de la Salud en el Semestre Enero-Junio 2014.

La muestra correspondiente a los profesores se seleccionó arbitrariamente, por el método de conveniencia; es decir, por ser una población cercana al investigador de fácil acceso por su permanencia en la institución, del total de profesores (N = 56), se tomó una muestra de 20 profesores (n) de tiempo completo, medio tiempo y hora clase, que representa el 35.71% de la planta docente (Hernández, et.al., 2014).

PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

En el programa SPSS para Windows, versión 15, se analizaron los datos descriptivamente por variable, se utilizaron frecuencias absolutas y frecuencias relativas o porcentajes para construir tablas de frecuencia para la mayoría de los datos y así tener elementos para describir y explicar el comportamiento de los datos que se encontraron. Para el caso de variables como edad, se utilizaron medidas de tendencia central y de dispersión para entender a través de estadística descriptiva.

La información se presenta en tablas de frecuencias: absolutas (número de veces que aparece un dato respecto al cuestionamiento) y frecuencias relativas o porcentajes (%), la representación o transformación del número absoluto a porcentajes para explicar y e interpretar la información en el contexto en que se genera.

RESULTADOS

Para dar respuesta al objetivo específico número uno que indica identificar la formación académica y tiempo laborado por el personal docente del Programa de Licenciatura en Nutrición” en la tabla 2 se muestran los resultados de acuerdo con la formación académica del personal docente, la mayoría de ellos cuenta con maestría (45.0%), el 30.0% con licenciatura y el 25.0% con doctorado. Los estudios de posgrado alcanzan el 70.0%, factor que parece una fortaleza para la actividad docente que puede coadyuvar en los indicadores de rendimiento académico de los estudiantes y mantener bajos niveles de reprobación y deserción; sin embargo, la realidad muestra que no es así del todo. Aquellos profesores con nivel de licenciatura tienen formación en nutrición y químicos en alimentos, las maestrías incluyen psicoterapia, educación, ciencias de la salud, nutrición química y bioquímica; por su parte los estudios de doctorado comprenden la investigación educativa, gestión educativa y ciencias políticas.

En la tabla 3 se presentan los años de labor que cursan actualmente los docentes, se evidencia que la mayoría cuenta con una antigüedad de 3 a 4 años (40.0%), seguido de menos de 1 hasta 2 años (35.0%), el 15.0% cuenta con un tiempo de 5 a 6 años y solo el 10.0% indicó tener un tiempo de labor docente mayor a 7 años o más.

Según se muestra en los datos anteriores el mayor porcentaje de docentes son personas jóvenes y por tanto con experiencias docentes hasta de cuatro años, corresponden al 75.0% de los docentes que participaron en el estudio, el 25.0% restante tienen en su labor como docentes entre 5 y más de siete años. Se considera que el porcentaje mayor (75.0%) de los docentes cuentan con poca experiencia como profesores y que es necesario que reciban oportunidades de formación y capacitación en temas psicopedagógicos y didácticos para poder brindar atención a los problemas del desempeño académico de los docentes.

Tabla 2. Formación académica del personal docente.

Nivel académico	<i>f</i>	%
Licenciatura	6	30.0
Maestría	9	45.0
Doctorado	5	25.0
Total	20	100

Nota: *f* = Frecuencias, % = Porcentajes, *n* = Total de la muestra 20

Tabla 3. Tiempo en la docencia de los profesores.

Años de labor docente	<i>f</i>	%
Menos de 1 hasta 2 años	7	35.0
De 3 a 4 años	8	40.0
De 5 a 6 años	3	15.0
7 años y más	2	10.0
Total	20	100.0

Nota: *f* = Frecuencias, % = Porcentajes, *n* = Total de la muestra 20

Tabla 4. Porcentaje de profesores que recibió formación capacitación en el último año.

Años de labor docente	<i>f</i>	%
Menos de 1 hasta 2 años	7	35.0
De 3 a 4 años	8	40.0
De 5 a 6 años	3	15.0
7 años y más	2	10.0
Total	20	100.0

Nota: *f* = Frecuencias, % = Porcentajes, *n* = Total de la muestra 20

En respuesta al segundo objetivo específico que indica determinar la capacitación de práctica docente en el último año por el personal docente del Programa de Licenciatura en Nutrición se aborda la tabla 4 y 5. De acuerdo con la tabla 3 la situación se corrobora en la tabla 4 al indicar que solo el 55.0% de los docentes entrevistados dice haber recibido formación y/o capacitación en el último año; poco menos de la mitad (45.0%) no tienen capacitación en formación docente.

Por otro lado, la capacitación formación a la que asistieron indica que solo el 10.0% fue en temas en relación con la actividad docente para el desarrollo de mejores prácticas de enseñanza aprendizaje (tabla 5); el 15.0% de los

profesores recibieron formación capacitación disciplinar que tiene que ver con temas propios de la nutrición. El 75.0% de los profesores no contestaron sí asistieron a cursos de capacitación formación; el dato en sí mismo presenta contradicciones con la información que se presenta en el párrafo anterior (45.0% que no recibió capacitación); la situación se puede explicar en el sentido de que la asistencia a cursos de verano y de invierno que incluyen temáticas para el mejoramiento de la actividad docente, se toma solo como requisito y se asiste, pero no se considera por muchos docentes como una capacitación formal para mejorar la docencia, se considera que responde más a condiciones administrativas burocráticas que a necesidades de enriquecimiento de la labor docente.

Tabla 5. Capacitación formación que recibieron los profesores.

Cursos a los que asistieron los docentes	<i>f</i>	%
Actualización temas de nutrición	1	5.0
Congreso especializado en nutrición	1	5.0
Diplomado en soporte nutricio	1	5.0
Experiencia laboral en el área	1	5.0
Formación académica	1	5.0
No contestó	15	75.0
Total	20	100.0

Nota: *f* = Frecuencias, % = Porcentajes, *n* = Total de la muestra 20

Tabla 6. Recursos materiales y tecnológicos para la clase que utilizan los docentes.

Recursos que más se utilizan	Siempre	Frecuente-mente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
	%	%	%	%	%
Software computacional	25.0	30.0	20.0	10.0	15.0
Pizarrón	35.0	45.0	15.0	5.0	0.0

Nota: *f* = Frecuencias, % = Porcentajes, *n* = Total de la muestra 20

Para dar respuesta al objetivo general que indica describir la práctica docente presente en el Programa de Licenciatura en Nutrición se presentan los resultados en la tabla 6, 7, 8 y 9. Respecto a los recursos materiales y tecnológicos para la clase que utilizan los docentes; el más prevalente resultó ser el pizarrón (siempre 35.0%, frecuentemente 45.0% y algunas veces 15.0%); con ello se considera que más del 95.0% utiliza el pizarrón para desarrollar la clase; elemento que se considera parte del problema que no guste la clase porque se centra directamente en lo que hace y dice el profesor, regularmente son pláticas extensas que se apoyan con algunas notas en el pizarrón que

resulta tediosas para los alumnos, de ahí que por no gustar la forma de trabajo del profesor, surge el no entendimiento de la temática expuesta y por tanto, se está en riesgo de reprobar la materia. Por otra parte, la utilización de recursos TIC, que incluyen proyectores y utilización de software o programas como Power Point, muestra que 25.0% de los profesores lo utilizan siempre, 30.0% frecuentemente, el 20.0% algunas veces, 10.0% rara vez y el 10.0% nunca la utilizan; indicando que el 75.0% utilizan recursos TIC para el desarrollo de su clase, además de combinar ambos recursos tanto para presentar los temas en clase, como para la exposición de actividades por parte de los alumnos.

Tabla 7. Otros recursos que utilizan para la enseñanza aprendizaje.

Otros recursos para la enseñanza aprendizaje	<i>f</i>	(%)
Consulta de artículos científicos	2	10.0
Dinámicas grupales para el desarrollo de proyectos	1	5.0
Copias de apuntes, libros y manuales	1	5.0
Prácticas en campo profesional	1	5.0
Videos temáticos especializados	1	5.0
Plataforma, correo electrónico, red social	1	5.0
Recursos multimedia	1	5.0
No contestaron al cuestionamiento	12	60.0

Nota: *f* = Frecuencias, % = Porcentajes, *n* = Total de la muestra 20

Tabla 8. Estrategias para la enseñanza aprendizaje que se incluyen además de la clase.

Estrategias para apoyar la clase	<i>f</i>	%
Preguntas del tema, reportes de lectura y examen	4	20.0
Cuadernillo con teoría, ejemplos, ejercicios y tareas	1	5.0
Trabajo en equipos, lecturas, participación exposición de clase	5	25.0V
Aplicación resolución de problemas en prácticas de campo	6	30.0
Reforzamiento con dinámicas grupales	2	10.0
No contestó	2	10.0
Total	20	100.0

Nota: *f* = Frecuencias, % = Porcentajes, *n* = Total de la muestra 20

Así mismo se analizaron otros recursos que se utilizan para la enseñanza aprendizaje, en donde se observó que el 35.0% de los profesores respondieron, porcentaje muy bajo respecto al total de maestros de la muestra. Se muestra que la variedad de recursos se corresponde a cada caso particular de profesor, y las respuestas apenas si alcanzan el 5.0% para cada opción, el porcentaje más alto fue del 10.0% para la consulta de artículos científicos que se corresponde con materias del eje ciencia y sociedad (metodología de la investigación, epidemiología, entre otras). El 60.0% de profesores que no contestaron, se considera que se corresponde con los que utilizan con mayor frecuencia el pizarrón, lo que determina la rutina de la clase magisterial en el hacer y decir del profesor (Tabla 7). La utilización de TIC, se observa en muy bajo porcentaje, no obstante que la Unidad Académica cuenta con un centro de cómputo, red de internet, además de que todos los alumnos de las Unidades Académicas que forman el Área de Ciencias de la Salud tienen acceso al centro de cómputo general y a los recursos como la plataforma virtual; factor que para los tiempos modernos y las exigencias de aprendizajes pertinentes al momento histórico se consideran en extremo bajos.

Para el apoyo de la clase, los profesores recurren con mayor frecuencia a la resolución práctica de casos en el campo profesional (30.0%) y la integración de equipos de trabajo que en base a lecturas, prepa-

ran una presentación y la exponen al grupo, de ahí pueden surgir dudas o bien se establecen dinámicas de discusión grupal (25.0%). Valores porcentuales menores corresponden a la formulación de preguntas del tema, reportes de lectura y el examen correspondiente (20.0%) (Tabla 8).

Respecto a el modelo educativo de la Unidad Académica de Nutrición, los resultados indican que el 35.0% de los docentes reconocen que es un modelo basado en competencias, en el aprendizaje del alumno, humanista y basado en los cuatro pilares de la educación: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. El 25.0% dicen que el modelo que se lleva a cabo en la escuela es conductista y el mismo porcentaje (25.0%) señala estrategias y dinámicas para la enseñanza pero nunca elementos que permitan ubicar el modelo educativo de la unidad académica; el 15.0% no contestó. Se considera que el 40.0% de los profesores participantes en el estudio desconocen o tienen poco conocimiento de las características principales del modelo educativo por competencias, en el aprendizaje y en las características del alumno, por tanto, es necesario promover la formación y capacitación de los profesores sobre el modelo educativo siglo XXI, vigente en la Universidad y el programa de nutrición.

Tabla 9. Resolver ejercicios para que el alumno aprenda la materia que imparte el docente.

<i>(n = 20)</i>	Siempre	Frecuente-mente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
	%	%	%	%	%
Ejercicios	45.0	35.0	10.0	10.0	0.0
Razonamiento	5.0	5.0	20.0	45.0	25.0
Investigación	60.0	20.0	20.0	0.0	0.0

Nota: *f* = Frecuencias, % = Porcentajes, *n* = Total de la muestra 20

Finalmente la tabla 9 muestra que resolver ejercicios para que el alumno aprenda de la materia es la estrategia siempre y frecuentemente más utilizada (45.0% y 35.0% respectivamente), los datos dan idea de la tendencia a promover la memorización, mecanización de procedimientos para promover aprendizajes en los alumnos. Además se plasma que las estrategias para promover el razonamiento (pensar) se dan rara vez con 45.0%, seguido de nunca (25.0%) y el 20.0% algunas veces; de acuerdo a lo anterior un alto porcentaje de profesores están ausentes las estrategias que promueven el razonamiento de los alumnos, por tanto, a pesar de que el modelo educativo vigente promueve el pensar/razonar del alumno, en la práctica se observa que son pocos (40.0%), los que se ajustan a la normatividad que contiene el modelo educativo que da sustentó a la carrera de Licenciatura en nutrición, de ahí la necesidad de promover capacitación formación en el docente sobre el modelo educativo universitario siglo XXI.

La investigación como recurso de aprendizaje se utiliza para la resolución de problemas concretos de la realidad circundante de la institución, el 60.0% se utiliza o promueve siempre por el docente, el 20.0% se utiliza frecuentemente y algunas veces. Indiscutible es que con la investigación se involucra al alumno en la problemática del entorno, por lo tanto hace uso del razonamiento para poder ofrecer soluciones a los problemas que se detectan, sin embargo, esta tendencia solo se ve en las materias del eje de ciencia y sociedad que incluyen la metodología de la investigación, epidemiología y bioestadística que conforman las asignaturas que tienen a la investigación como producto final, es decir hacer una investigación razonada para evaluar el desempeño de aprendizajes logrados, en otras asignaturas la investigación no está entre las estrategias propias para generar conocimiento en el estudiante, es decir, promover el razonamiento.

Tabla 1. Distribución de alumnos (población: N = 479) por semestre

Distribución por semestre/grupo	Sexo	A	B	C	D
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Segundo	Masculino	15	22	25	20
	Femenino	30	22	20	24
Cuarto	Masculino	9	7	8	5
	Femenino	20	23	20	20
Sexto	Masculino	6	6	9	4
	Femenino	15	20	16	16
Octavo	Masculino	13	11	5	8
	Femenino	17	12	17	14

Nota: *f* = Frecuencias, % = Porcentajes, *N* = Total de la muestra 479

Otros hallazgos de la investigación que se llevó a cabo incluyen, el promedio de alumnos por grupo va desde 20 (valor mínimo que se reportó) hasta 35 (valor máximo), el promedio es de 28 alumnos; en el modelo educativo se plantean grupos entre 20 y 25, por lo tanto se atiende un poco más de lo que plantea el modelo. Los horarios de permanencia del alumno van de 8 a 10 horas, lo cual se considera adecuado por el 80.0%, y óptimo por el 90.0% de los docentes; sin embargo, el 50.0% de ellos opinan que los horarios de clase permanencia en la escuela se deben incrementar en dos y hasta cuatro horas, lo cual acorta el tiempo para preparar clases, exámenes, actividades sociales y familiares, lo cual haría más pesada la carga por motivos de horarios para la asistencia a clases. Además se encontró que sólo el 7.3% de la muestra de alumnos tiene la asignación de una beca con la cual solventa algunos gastos de su formación.

El 5.0% de los docentes consideran fomentar hábitos de estudio en los estudiantes y el mismo porcentaje opinan que es necesaria una reordenación secuencial

de las materias del plan de estudios. También creen el 85.0% que los requisitos para cursar sus materias son los idóneos, el 15.0% consideran que se presentan problemas con base en la presencia de alumnos repetidores y alumnos irregulares (que deben presentar materias reprobadas mientras cursan sus materias).

DISCUSIÓN

El problema que se planteó fue describir la práctica docente en el Programa de la Licenciatura en Nutrición, el supuesto hipotético fue la capacitación de los docentes en el modelo uaz siglo XXI y provienen de las prácticas docentes que utiliza el maestro como recursos en pro de la calidad educativa a los alumnos.

En general se considera que los resultados que se presentaron responden al supuesto hipotético que se planteó dado que fija puntos de vista del docente respecto a los recursos utilizados en su práctica docente. Los horarios de permanencia del alumno y cantidad de alumnos por grupo ayudan a completar y enriquecer la descripción-explicación del fenómeno de estudio.

Por otro lado la resolución práctica de casos en el campo profesional (30.0%) y la integración de equipos de trabajo que en base a lecturas, preparan una presentación y la exponen al grupo, de ahí pueden surgir dudas o bien se establecen dinámicas de discusión grupal (25.0%).

CONCLUSIÓN

La práctica docente que se encontró en la muestra de la investigación tiene su origen en promover la capacitación y actualización en el Modelo académico siglo XXI el cual se encuentra vigente en la Unidad Académica de Enfermería, modelo con base al aprendizaje

del alumno, por competencias, con sentido humanístico promotor del pensamiento crítico para lograr la educación integral de calidad.

Se proponen las asesorías y tutorías para atender las deficiencias técnicas y estrategias de aprendizaje de los alumnos y estrategias pedagógico didácticas necesarias para el adecuado quehacer del profesor a un modelo educativo, con base en el constructivismo, capaz de promover aprendizajes significativos de calidad y darle la vida al currículo flexible y pertinente socialmente hablando que está presente en la normatividad y política educativa universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Durkheim, E. (1985). El carácter y las funciones sociales de la educación, en M. de IBARROLA (comp.): Las dimensiones sociales de la educación. México, Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Hernández, S.R., Fernández C.C. y Baptista, L.P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta edición. México. McGraw Hill Interamericana. Editores, S.A. de C.V.

Hernández, C. (2010). Utilización del Trabajo por Proyectos para Incentivar la Innovación Tecnológica en los Estudiantes Universitarios. Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa Hecademus, 3(8).

Porto, P.I.A. (2012). Introducción a la Administración Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Programa de Administración de Empresas, Universidad de Sucre.

Salomón, M. (1986). Panorama de las principales corrientes de interpretación de la Educación como fenómeno social. Perfiles educativos, 8. CISE-UNAM.

UAZ. (2013). Modelo Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas Siglo XXI. (2012-2013).

EFECTO DEL ENTRENAMIENTO POR SIMULACIÓN DE UNA TÉCNICA DE LABORATORIO SOBRE LAS EMOCIONES EN ESTUDIANTES DE MEDICINA VETERINARIA

M.V.Z. Verónica Hidalgo Frausto

Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Medicina Veterinaria

ORCID: 0009-0009-4712-9075

vero_pump@hotmail.com

M. en C. Federico Ignacio de la Colina Flores

Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Medicina Veterinaria

ORCID: 0000-0002-8890-2863

federcol@hotmail.fr

M. en C. Miriam Berenice Pinedo

Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Medicina Veterinaria

ORCID: 0009-0005-1762-0315

mvzmip@gmail.co

PhD. Heriberto Frausto

Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Medicina Veterinaria

ORCID: 0000-0001-9608-5843

mvz_hrf@hotmail.com

Dr. Nat. Tech. Luis Manual Escareño

Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Medicina Veterinaria

ORCID: 0000-0002-6333-3625

lescaren@gmail.com

Dra. en C. Claudia Elisa Valdez Miramontes

Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Medicina Veterinaria

ORCID: 0000-0001-7814-4854

RESUMEN

Se informa acerca de la evolución de las emociones reportadas por los estudiantes mediante la Escala de Emociones Médicas (EEM) durante la simulación de la técnica de diagnóstico bacteriológico de

Método: 15 estudiantes del cuarto semestre de la licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia participaron de forma voluntaria en el estudio. Se utilizó un diseño de cohorte prospectivo entre un antes y después y entre tres simulacros. Los datos se exploraron mediante un análisis por conglomerados, y las diferencias entre cuándo se reportaron las emociones Kruskal-Wallis. Se utilizó el lenguaje y ambiente de programación R estudio, los paquetes tidyverse, shiny, GT, Rmarkdown, Likert, ClustOfVar, RcolorBrewer.

Resultados. El miedo mostró una diferencia significativa ($p < 0.05$) entre antes y después y entre simulacros, el disfrute, la vergüenza, sorpresa, relajación y alivio se reportó diferencia significativa ($p < 0.05$) solamente entre antes y después y en frustración, enfado y desesperanza mostraron diferencias significativas ($p < 0.05$) entre simulacros.

Conclusiones. Las emociones experimentadas durante el simulacro de la técnica de diagnóstico bacteriológico de *M. bovis* están directamente asociadas a las habilidades que desarrollaron los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Las emociones desagradables afectaron negativamente a la memoria que a su vez dieron como resultado la falta de seguridad y habilidad para culminar con éxito la técnica de diagnóstico. El aumento en el entrenamiento de la técnica de diagnóstico puede reducir las emociones desagradables y aumentar las emociones agradables y de la misma forma aumentar la seguridad, motivación y las habilidades en la técnica de diagnóstico bacteriológico de *M. bovis*.

Palabras claves: Emociones, desarrollo de competencias, simulación, diagnóstico bacteriológico, *Mycobacterium bovis*.

INTRODUCCIÓN

Cada vez hay más evidencias sobre cómo las emociones se relacionan con el aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico (Pekrun & Linnenbrink-García, 2014; Vogl *et al.*, 2019). En este sentido, las emociones de logro pueden facilitar u obstaculizar estos tres aspectos

del desarrollo académico de los estudiantes (Pekrun & Linnenbrink-García, 2014). Aunado a esto, en los últimos años se han elaborado formas nuevas para observar, medir y evaluar las emociones en el campo de la educación para la salud (Duffy *et al.*, 2020) y su impacto en diferentes entornos de aprendizaje (Duffy *et al.*, 2016), (Hunziker *et al.*, 2013), (Arora *et al.*, 2009).

Por otra parte, la realización de simulacros potencializa la adquisición de habilidades y conocimientos en la formación de profesionales de la salud en todos los niveles (Owen, 2016), (Ericsson, 2017). Ello se justifica en el entrenamiento para llevar a cabo prácticas y técnicas peligrosas porque disminuye riesgos y costos para quienes las ejercen y asegura los beneficios de las intervenciones didácticas (Holodynski, 2013) (Sokolowski & Mielke, 2017). La aplicación correcta de la educación médica basada en simulacros genera datos confiables que permiten tomar decisiones y hacer deducciones médicas (McGaghie PhD. y William C. 2008).

Debido a que la educación en el campo de la salud tiene el objetivo de preparar a los estudiantes para prácticas profesionales competitivas y de alto riesgo, ellos deben cumplir con tareas que exigen el dominio de competencias variadas y complejas, y la comunicación eficaz y el trabajo en equipo, a la par de habilidades profesionales, el desarrollo experto y la toma de decisiones adecuadas (Duffy *et al.*, 2016).



Mycobacterium bovis.

Una de las prácticas esenciales para la formación de médicos veterinarios la constituye la técnica de diagnóstico bacteriológico de *Mycobacterium bovis*, debido a que ésta y la técnica de histopatología siguen siendo los criterios habituales de confirmación de la tuberculosis bovina (NOM-031-ZOO-1995).

El objetivo del presente estudio es informar acerca de la evolución de las emociones reportadas por estudiantes de la licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia mientras participan en simulacros de la técnica de diagnóstico bacteriológico de *M. bovis*.

MARCO TEÓRICO

DESARROLLO SOCIOCULTURAL DE LAS EMOCIONES

Para Ratner (2000), las emociones están estrechamente vinculadas con procesos cognitivos incluidos en contextos basados en esquemas sociohistóricos concretos. A medida que se va dando el proceso del desarrollo de las emociones en individuos y colectivos, se despliegan los signos de expresión corporal y verbal (Holodynski, 2013). Además, Vygotsky postula que las funciones mentales superiores están mediadas por herramientas psicológicas y tienen la finalidad de realizar adecuadamente la internalización y la externalización (Friedrich, 2014). En otras palabras, el desarrollo emocional se manifiesta a través de signos de expresión culturales construidos, también llamados sistemas de significado mimético (Holodynski, 2013).

Dentro de contextos culturales específicos, se desarrollan modelos estratificados en tres niveles del contexto eco-social: 1) objetos de socialización utilizados para el desarrollo emocional; 2) las etnoteorías de la crianza sobre las emociones y las tácticas de crianza relacionadas (Ratner, 2000), y 3) las prácticas concretas aplicadas realmente durante la crianza (Holodynski,

ki, 2013). Las interacciones sociales que desarrolla un individuo a través de signos están mediadas por su percepción individual, la cual está constituida por dos factores psicológicos 1) la relación con los motivos del individuo y 2) la relación con las vivencias dadas y mediadas sensorialmente de la persona durante el proceso de la internalización (Holodynski, 2013; Holodynski & Friedlmeier, 2006).

Además, los individuos adquieren conocimiento por la conjunción de tres dimensiones: indagación (entrada), argumentación (proceso) expresión (salida). La primera es activada cuando las personas se enfrentan a problemas complejos o dificultosos. Durante esta fase un individuo desarrolla habilidades como la selección y tipificación de información pertinente. En la segunda, realiza la evaluación de aseveraciones, la elaboración de contraargumentos, el análisis crítico y el resumen de la información a expresar. En la tercera, comparte los resultados en forma escrita o verbal (Latifi et al., 2021). Durante este proceso, las emociones se van modificando conforme los individuos mejoran sus habilidades argumentativas frente a lo que saben, lo que están aprendiendo y lo que quieren aprender (Shuman & Sherer, 2014).

CLASIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DE LAS EMOCIONES

Las emociones se pueden diferenciar de los fenómenos afectivos como lo son los estados de ánimo, las emociones tienen una duración corta, son más intensas y tienen un enfoque más claro con el objeto (Duffy et al., 2016). Las emociones juegan un papel fundamental cuando se habla de la participación en actividades para el desarrollo cognitivo y de habilidades, pues son quienes dirigen totalmente las acciones de los individuos y de quienes interactúan con ellos, es decir, son herramientas psicológicas (Holodynski, 2013).

Las emociones se manifiestan a través de sucesos actuales, recordados o imaginarios (Scherer, 2009), son procesos psicológicos interrelacionados que es-



tán constituidos por componentes múltiples de orden afectivo, cognitivo, motivacional, fisiológico, (Pekrun et al., 2017; Scherer et al., 2013) y motriz (Shuman & Sherer, 2014). Se pueden clasificar por su valencia: positiva, cuando las experiencias sean agradables, como la esperanza, el disfrute y la felicidad, o negativa, cuando las experiencias resulten desagradables, como el enojo, la ansiedad y la frustración. Además, por su nivel de activación, por ejemplo, la ansiedad impulsa al individuo mientras el aburrimiento lo paraliza (Pekrun et al., 2011; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Shuman et al., 2013). También se pueden clasificar por su relación con la competencia, es decir, las emociones que están relacionadas con la realización de las actividades emprendidas—la realización de un proyecto—y con los resultados obtenidos—éxito o fracaso—(Weiner, 2007). Además, existen emociones temáticas, sociales y epistémicas. Las primeras corresponden al contenido del aprendizaje, por ejem-

plo, el orgullo por solucionar un problema matemático. Las segundas se relacionan con las emociones experimentadas durante el debate sobre un tema específico con un tercer sujeto, por ejemplo, la felicidad de haberse desempeñado elocuentemente durante dicho debate frente a los demás. Por último, las emociones epistémicas se vinculan con la veracidad percibida de la información obtenida y la calidad del proceso de conocimiento (Pekrun & Stephens, 2012).

Además, las emociones negativas pueden disminuir la memoria y el rendimiento académico (Zeidner, 2014) y perjudicar a la salud física y psicológica del estudiante (Zeidner, 1998). Por el contrario, a las emociones positivas se les ha vinculado con el pensamiento reflexivo e incrementos en la agilidad para resolver problemas y en la capacidad para construir saberes (Duffy *et al.*, 2016).

Con base a las clasificaciones anteriores se ha desarrollado una Escala de Emociones Médicas (EEM) para observar y evaluar las emociones que se experimentan, durante los procesos formativos, en diferentes entornos educativos y cómo éstos se vinculan con el desempeño, la motivación y el aprendizaje (Duffy *et al.*, 2020).

LA SIMULACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS

El uso de la simulación en el campo de la educación profesional de la salud se ha registrado desde hace 1500 años. Se desarrolló como apoyo para que los estudiantes aprendieran habilidades prácticas y evitar causar daños a terceros y a ellos mismos (Owen, 2016). La simulación se refiere a una serie de actividades, tanto al proceso de construcción de un modelo como a la aplicación de un experimento basado en ese modelo (Greasley, 2008), (Fullana, 2009). A través de la participación en simulacros, los alumnos adquieren habilidades específicas (Ericsson *et al.*, 2009). Su uso es adecuado cuando se aplica en los procesos siguientes: 1)

simulación para la educación en general; 2) simulación para la evaluación de resultados; 3) capacitación para prácticas especiales en la atención médica; 4) cuando hay desafíos importantes en la investigación, y 5) para cimentar la práctica deliberada (McGaghie, 2008).

Los estudiantes aprenden durante actividades experienciales. En los simulacros, ellos se desarrollan cuando informan, discuten y escriben un diario (Petranek *et al.*, 1992). Por lo tanto, deben establecerse las tareas específicas para la internalización del conocimiento y su externalización a través de la lectura en voz alta, la escritura y la realización de las prácticas repetitivas y reproducibles adecuadas, que conformen los procesos necesarios para que los estudiantes desarrollen sus competencias. Se logrará el mayor rendimiento cuando la planificación, la reflexión de técnicas complejas, el autocontrol y la evaluación se lleven a cabo deliberadamente. Por otro lado, la habilidad sobresaliente en cualquier disciplina se alcanza cuando hay acceso libre a los instrumentos y herramientas que fomenten y faciliten el aprendizaje y el desarrollo de competencias (Ericsson, 2007; Ericsson *et al.*, 2009) ((Ericsson & Pool, 2017).



Así mismo, emociones tales como el disfrute por formar parte de proyectos desafiantes, promueven la resolución creativa y flexible de problemas, ayudan al estudiante a vislumbrar metas y apoyan la autorregulación (Clare & Huntsinger, 2009). La retroalimentación inmediata, a través de la práctica deliberada es necesaria para el desarrollo de habilidades, sobre todo en actividades específicas que permitan pulir el desempeño de acciones dirigidas a objetos y donde se hayan vislumbrado errores (Ericsson *et al.*, 2009).

LA TÉCNICA DE DIAGNÓSTICO DE MYCOBACTERIUM BOVIS

Las normas mexicanas en materia zoosanitaria son de observancia obligatoria en todo el territorio nacional. Tienen por objetivo regular, establecer los procedimientos, actividades, criterios, estrategias, técnicas y características para el control de enfermedades zoonóticas. Las NOM-031-ZOO-1995 Campaña nacional contra la tuberculosis bovina (*Mycobacterium bovis*) y la NOM-056-ZOO-1995, especificaciones técnicas para las pruebas diagnósticas que realicen los laboratorios de prueba aprobados en materia zoosanitaria, establecen el procedimiento para la prueba diagnóstica bacteriológica de dicho agente.

Los laboratorios se clasifican de acuerdo con el nivel de seguridad que albergan: tipo 1) nivel básico, 2) nivel básico 2, 3) nivel de contención y 4) nivel de contención máxima. El diagnóstico de tuberculosis es una prueba peligrosa porque se trata de un agente de origen zoonótico y exige que los laboratorios cumplan con las medidas de seguridad de nivel 3, para evitar la propagación de la enfermedad.

A continuación se mencionan los pasos a realizar para la técnica de diagnóstico bacteriológico y su fundamentación teórica: 1) Obtención de la muestra: se realiza con la finalidad de obtener a la micobacteria del espacio intracelular del tejido con lesión sugestiva de tuberculosis, 2) Descontaminación: se lleva a cabo

para asegurar la eliminación de la microbiota saprófita que pueda contener la muestra, 3) Cultivo bacteriano: sirve para obtener un crecimiento del agente del que se sospecha y realizar las pruebas bioquímicas, 4) Reducción de nitratos: esta pone en evidencia la presencia de la enzima nitrato reductasa y 5) Catalasa: pone en evidencia la presencia de la enzima catalasa.

METODOLOGÍA

LOCALIZACIÓN

El presente estudio se llevó a cabo en el laboratorio de bacteriología y micología de la Unidad de diagnóstico de la Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", ubicada en el kilómetro 31.5 Carretera Panamericana Zacatecas - Fresnillo, 98500, General Enrique Estrada, Zac.

PARTICIPANTES

Participaron de forma voluntaria 15 alumnos, 6 mujeres y 9 hombres del cuarto semestre de la licenciatura médico veterinario zootecnista. Todos ellos firmaron una carta de consentimiento informado donde se les especificó las acciones y actividades que deberían de realizar durante el experimento, así como los beneficios de su participación en ella. Los días 1 y 3 de febrero se llevaron a cabo cuestionarios para reclutar alumnos interesados en participar voluntariamente en la investigación. El 4 de febrero se creó un grupo de WhatsApp para estar en contacto con los alumnos y organizar las simulaciones, las cuales comenzaron el 7 de febrero. Se les indicó que tendrían que utilizar una página de Facebook para informarse acerca de la bacteria *M. bovis*; llevar un diario de actividades, y llenar reportes de las emociones experimentadas antes y después de cada uno

de los simulacros realizados, además de otras actividades académicas relacionadas con el diagnóstico bacteriológico como lo son describir el procedimiento de forma escrita y su fundamento teórico, y hacer un resumen de las NOM-031-ZOO-1995 y NOM-056-ZOO-1995. Durante los dos primeros simulacros un alumno realizaría la actividad, otro evaluaría la calidad de las destrezas y otro leería en voz alta el procedimiento. En la tercera simulación ya no se leería en voz alta el procedimiento.

Para observar las emociones antes y después se utilizó la EEM (Duffy, *et al.*, 2020) la cual consta de 21 emociones que se evalúan mediante la escala de Likert donde 1 representa nada, 2 poco, 3 moderado, 4 fuerte y 5 muy intenso.

DISEÑO

Se siguió un protocolo de cohorte prospectivo entre un antes y después de tres simulacros. Los datos se exploraron mediante un análisis por conglomerados, y las hipótesis desafiaron mediante pruebas de Kruskal-Wallis. Se utilizó el lenguaje y ambiente de programación R, los paquetes tidyverse, shiny, gt, rmarkdown, likert, ClustOfVar y RcolorBrewer. Además, se filmaron los rostros de los estudiantes mientras realizaban los simulacros, se pretende utilizar a futuro para complementar los resultados obtenidos por la EEM a través de la interpretación de las expresiones faciales mediante un software (por definir) que utiliza inteligencia artificial.



Figura 1.

RESULTADOS

ASOCIACIÓN ENTRE LAS EMOCIONES REPORTADAS

En general se observaron asociaciones entre emociones. Se muestran dos conglomerados 1) emociones desagradables, con excepción del miedo y el asco, que fueron clasificadas dentro de las emociones agradables. y 2) emociones agradables. (figura 2).

Se eligieron las emociones representativas de cada conglomerado como ejemplo de cada reporte del antes y después y entre simulacros.

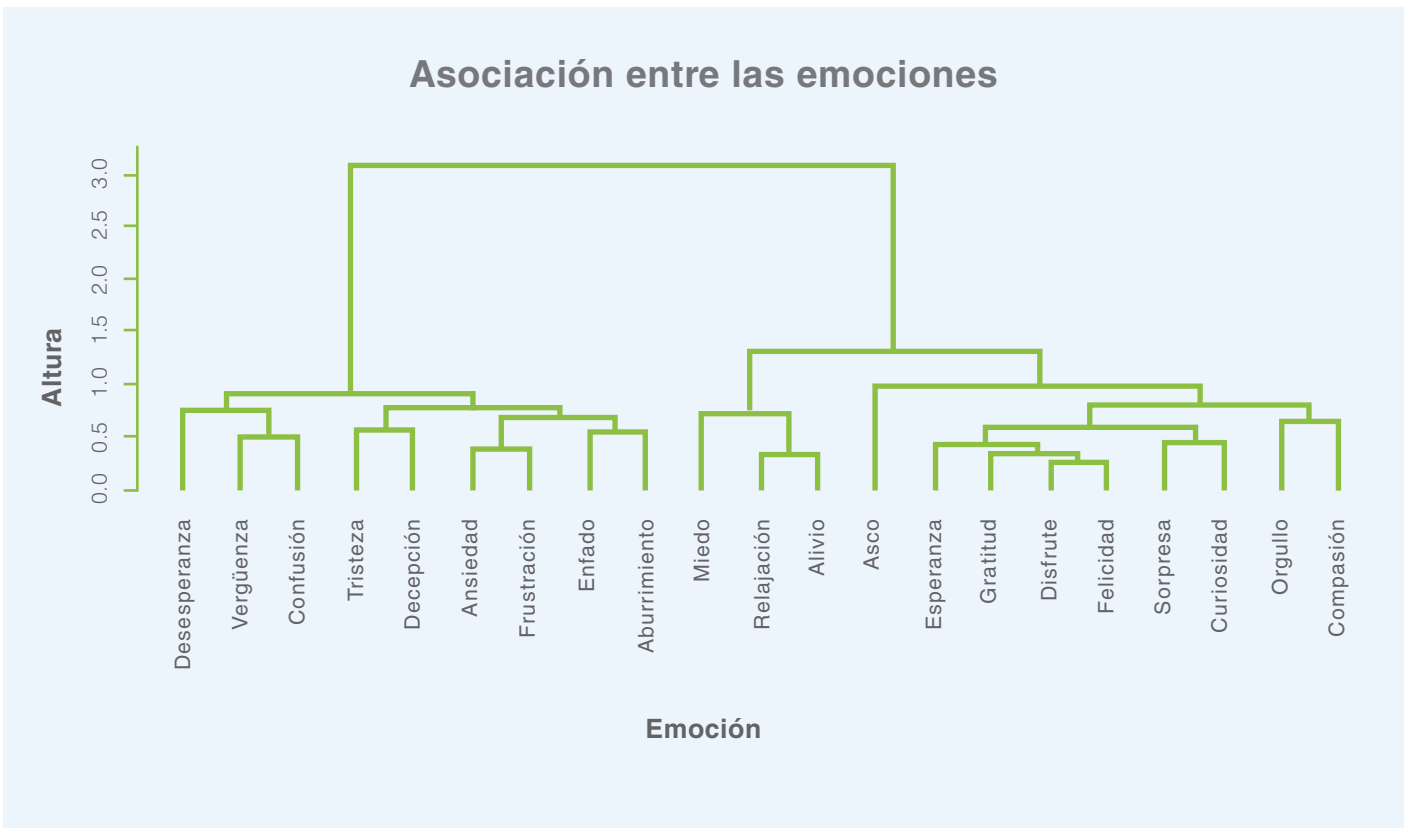


Figura 2. Se muestran dos conglomerados, en la parte izquierda las emociones clasificadas como desagradables según Duffy y sus colaboradores, con excepción del miedo y el asco que se agrupan con las emociones agradables que aparecen en el lado derecho.

VISUALIZACIÓN

Figura 3. El miedo antes y después de cada simulacro. Se observa que antes un 80% de los estudiantes reportaron sentir nada de miedo y después todos reportaron no sentir miedo.

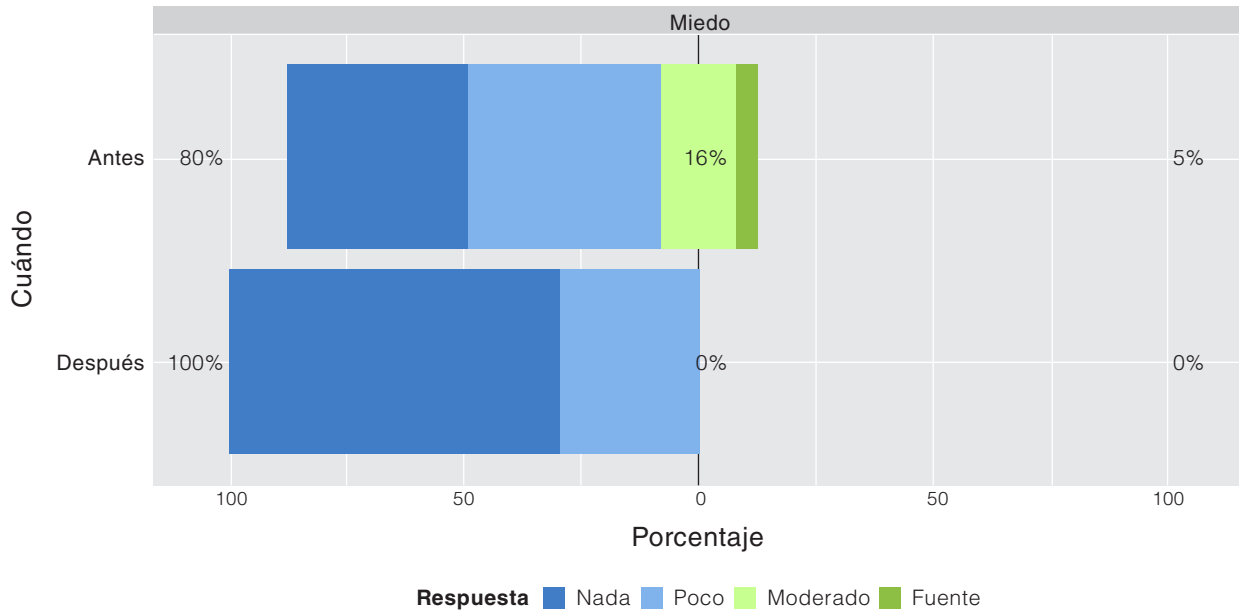


Figura 4. Miedo entre simulacros. En comparación entre simulacros en la primera sesión un 83% de los estudiantes reportaron no sentir miedo, en la segunda un 97% reportó no experimentararlo y en la tercera un 89% de estudiantes reportaron no sentirlo.

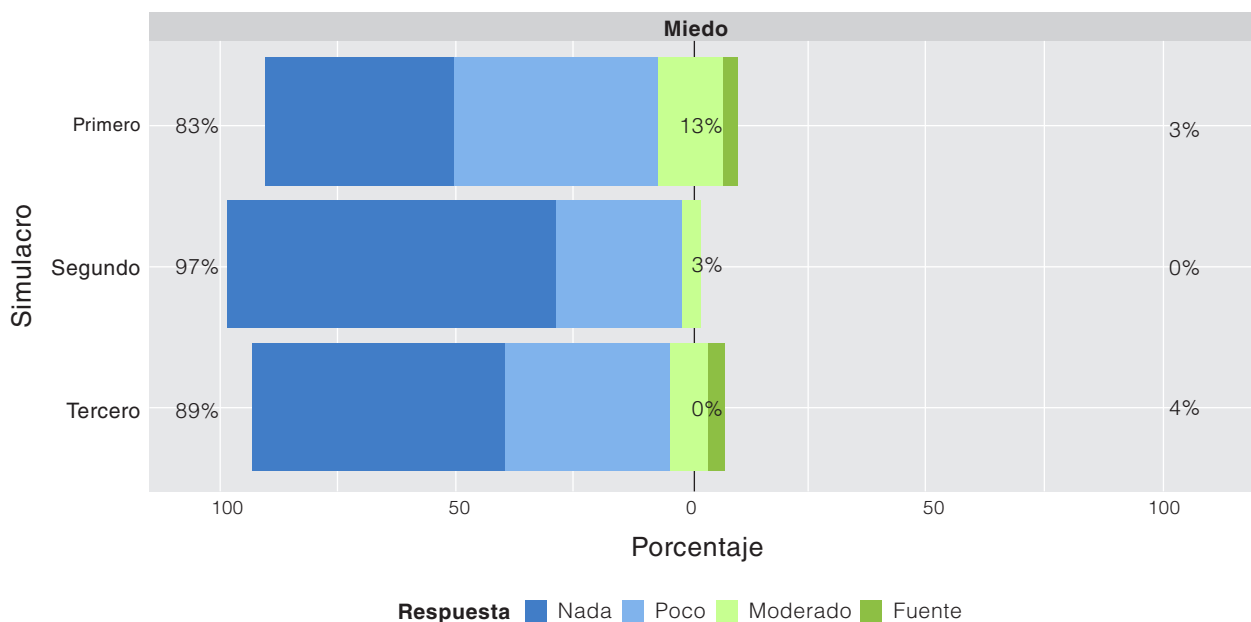


Figura 5. Disfrute antes y después de cada simulacro. Un 30% de los estudiantes reportaron alto nivel de disfrute antes del simulacro, mientras que un 64% reportaron experimentar alto nivel de disfrute.

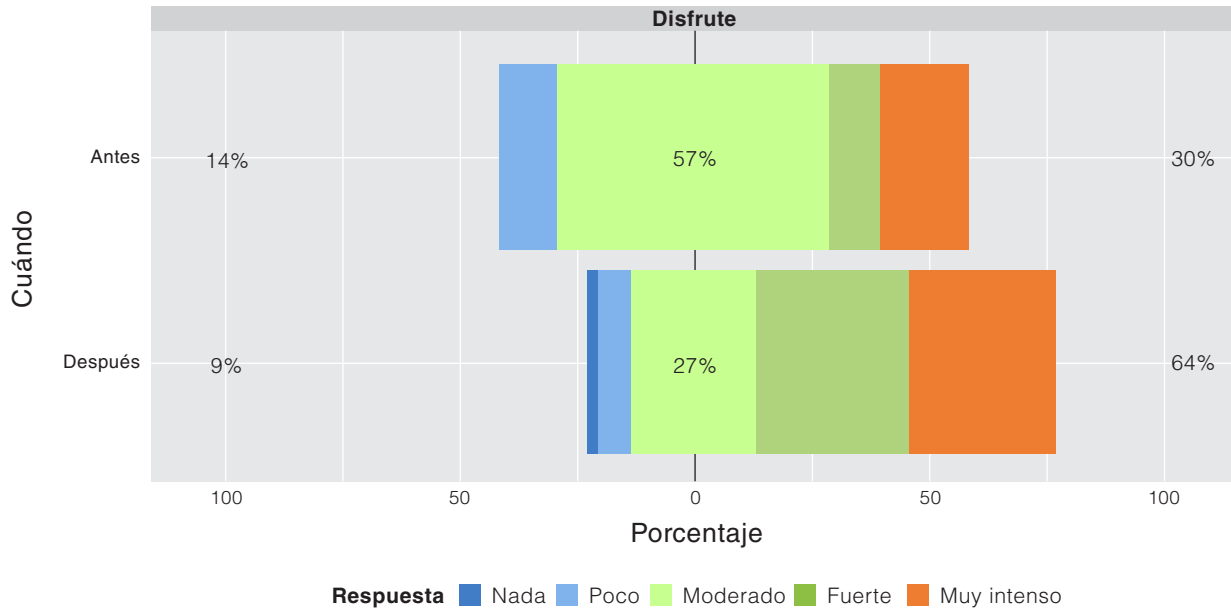


Figura 6. Disfrute entre simulacros. En el primer simulacro 60% de los estudiantes reportaron experimentar alto nivel de disfrute, en el segundo 43% de ellos experimentaron alto nivel y en la tercera solo un 36% de ellos reportaron sentirla altamente.

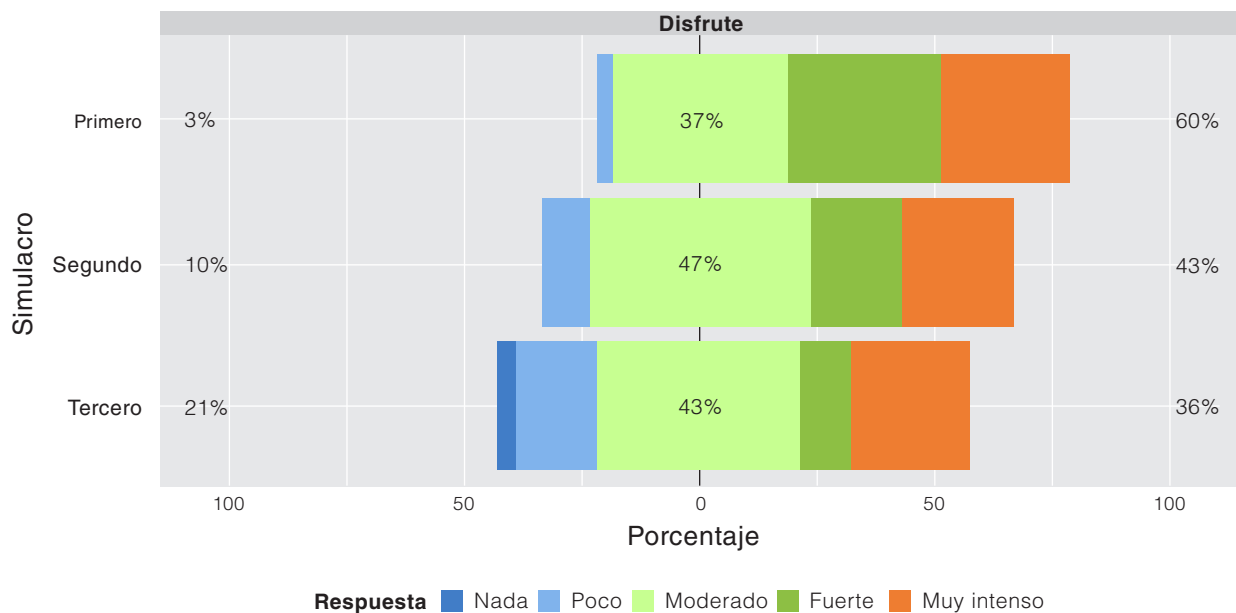


Figura 7. Frustración antes y después de los simulacros. Un 61% de los estudiantes reportaron no sentir frustración mientras que después un 59% reportó no sentir frustración.

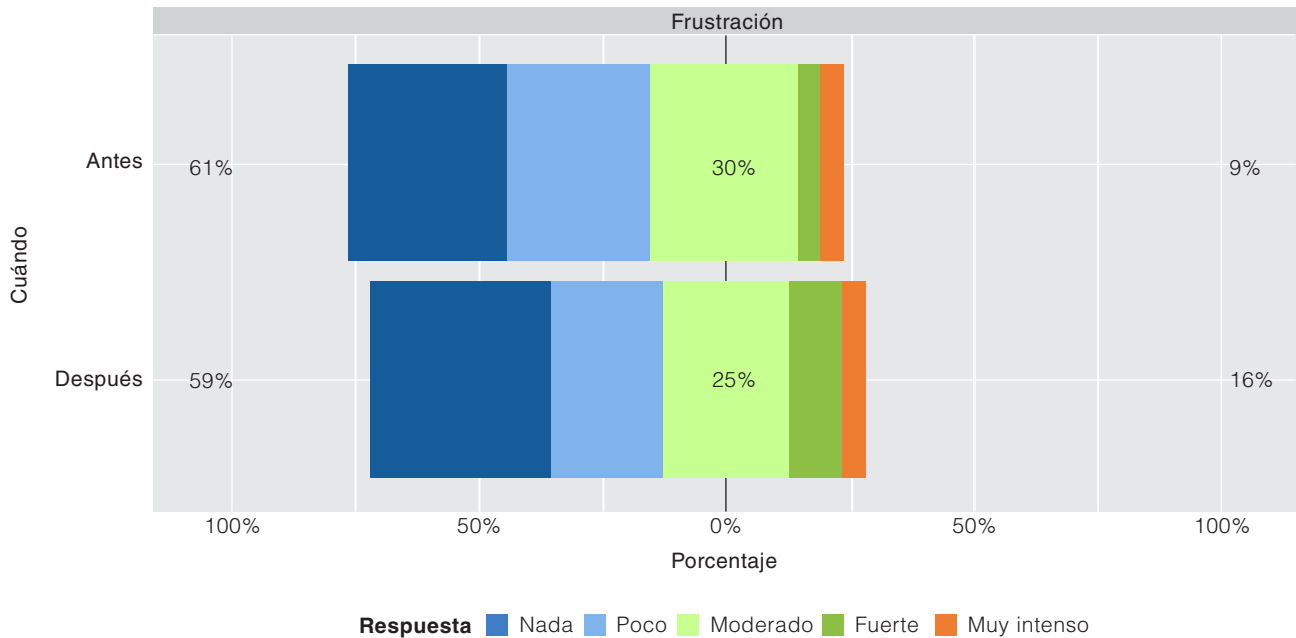
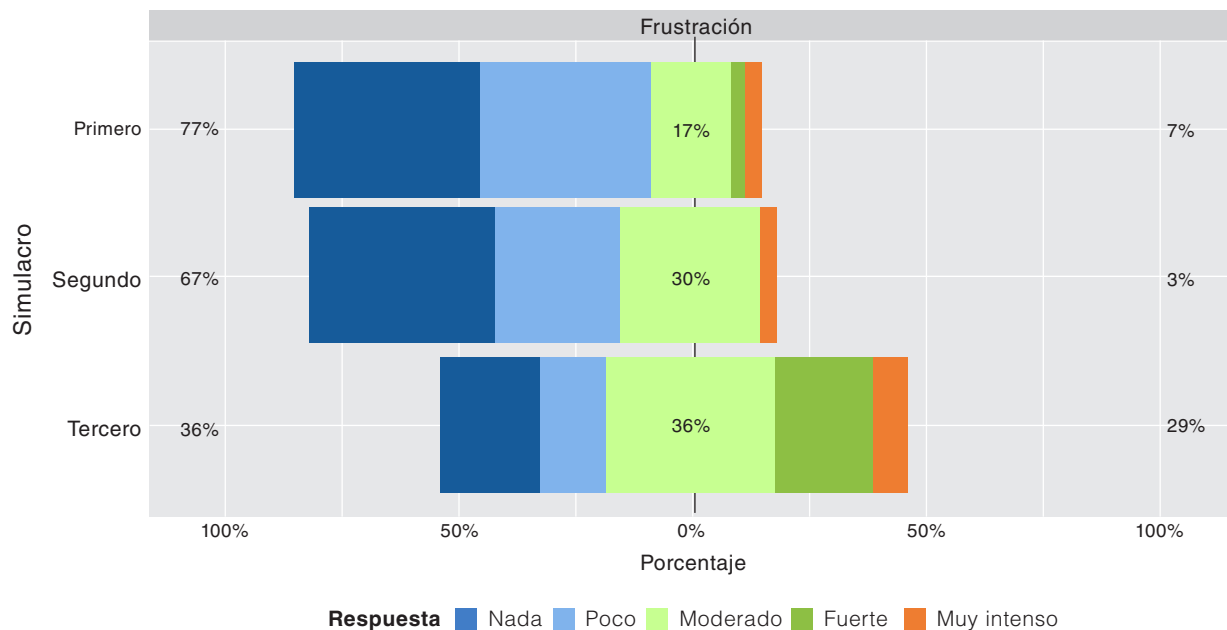


Figura 8. Frustración entre simulacros. En el primer simulacro un 77% de los estudiantes reportaron no experimentar frustración, en la tercera un 67% reportó no experimentar la emoción, mientras que en el tercero un 36% de ellos reportaron no experimentar la.



SIGNIFICATIVIDAD

Cuadro 1. El disfrute y la vergüenza reportan diferencias significativas ($p < 0.05$) entre antes y después del simulacro. La diferencia en frustración entre simulacros y el miedo marca diferencias significativas en los dos efectos principales.

Significancias por efectos principales (1)		
Emoción	Valor p	
	Cuándo	Simulacro
Miedo	0.0001	0.0278
Disfrute	0.0188	0.1839
Ansiedad	0.3579	0.2009
Gratitud	0.1332	0.4743
Frustración	0.8460	0.0063
Vergüenza	0.0121	0.2761
Esperanza	0.4487	0.1753

Cuadro 2. Cuadro 2. Hubo diferencias significativas ($p < 0.05$) solamente en el enfado entre simulaciones.

Significancias por efectos principales (2)		
Emoción	Valor p	
	Cuándo	Simulacro
Tristeza	0.2956	0.2402
Orgullo	0.4733	0.8965
Confusión	0.1201	0.2136
Enfado	0.4602	0.0244
Aburrimiento	0.2615	0.7206
Decepción	0.1548	0.1418
Felicidad	0.2188	0.7617

Cuadro 3. La sorpresa, la relajación y el alivio reportaron diferencias significativas ($p < 0.05$) respecto al antes y después y la desesperanza tuvo diferencia significativa solamente entre simulacros.

Significancias por efectos principales (3)		
Emoción	Valor p	
	Cuándo	Simulacro
Compasión	0.7967	0.7796
Desesperanza	0.8789	0.0027
Sorpresa	0.0123	0.8358
Curiosidad	0.3021	0.0284
Relajación	0.0008	0.7586
Alivio	0.0000	0.7407
Asco	0.7957	0.4437

DISCUSIÓN

El presente estudio pretende reportar las emociones que se observaron en dos diferentes periodos de tiempo: 1) antes y después del simulacro y 2) entre tres simulacros, a través de la EEM.

Se observó que las emociones desagradables forman parte de uno de los dos conglomerados que formaron las emociones, con excepción del miedo y el asco, las cuales forman parte del conglomerado de las emociones agradables.

La frustración se observó con una diferencia significativa entre los dos primeros simulacros y el tercero. El modelo original de simulación está diseñado para realizar cuatro simulacros. En el simulacro faltante se espera encontrar que

las emociones se comporten de manera similar entre lo reportado entre el primer y segundo simulacro (con guía).

La esperanza y la decepción, aunque no mostraron una diferencia significativa entre el antes y después y entre simulacros, sí disminuyeron conforme a lo esperado. Creemos que la frustración que la mayoría de los estudiantes experimentaron al no poder concluir con la actividad en el tercer simulacro influyó de forma negativa.

Se observó que el disfrute se vio afectado en la segunda actividad debido a que los alumnos estuvieron bajo presión por la carga de trabajo escolar, muchos se mostraron cansados y distraídos, incluso la mayoría confesaron que no vieron nuevamente el video antes de realizar la práctica. En la tercera se percibieron cambios negativos en el disfrute y en la frustración, la decepción, la esperanza, la confusión, enfado y la desesperanza debido a que los alumnos al realizar la simulación ya no fueron guiados por sus compañeros y muchos no lograron concluir con éxito el simulacro de la técnica de diagnóstico. Todos los alumnos que no fueron capaces de terminar adecuadamente el simulacro confesaron que se les dificultó recordar el nombre, el orden y la cantidad de las soluciones utilizadas en las pruebas bioquímicas.

Aunque la gratitud, la compasión, el orgullo y la esperanza tampoco mostraron una diferencia significativa mostraron comportamientos inesperados. Se contempla el hecho de que los estudiantes tengan en cuenta otro concepto por definición y se desconoce a quién va dirigido ese sentimiento.

Como parte fundamental del diseño de experimento es realizar una reflexión colectiva (debriefing) al finalizar los cuatro simulacros, el cual está diseñado para que los alumnos puedan compartir sus experiencias del simulacro y tener más evidencia de cómo reportan las emociones que facilitaron u obstaculizaron su aprendizaje.

Finalmente, aunque aún no se hayan analizado las expresiones faciales de los videos filmados durante el simulacro, se espera que no exista diferencia significativa entre las emociones desagradables y que sí lo haya en las emociones agradables.

CONCLUSIÓN

Las emociones experimentadas durante el simulacro de la técnica de diagnóstico bacteriológico de *M. bovis* están directamente asociadas a las habilidades que desarrollaron los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Las emociones desagradables afectaron negativamente a la memoria que a su vez dieron como resultado la falta de seguridad y habilidad para culminar con éxito la técnica de diagnóstico. El aumento en el entrenamiento de la técnica de diagnóstico puede reducir las emociones desagradables y aumentar las emociones agradables y de la misma forma aumentar la seguridad, motivación y las habilidades en la técnica de diagnóstico bacteriológico de *M. bovis*.

Si bien este artículo pretende reportar los avances en la investigación se espera que al finalizar todas las actividades planeadas en los cuatro simulacros confirmen las hipótesis: 1) El uso de la simulación beneficia el aprendizaje, la motivación y el desempeño de los estudiantes de medicina veterinaria, 2) A mayor calidad de las acciones y operaciones en la simulación, las emociones serán más positivas y se incrementará la confianza en el estudiante.

De acuerdo con los resultados preliminares se propone implementar en el currículum obligatorio de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia técnicas de diagnóstico que doten a los alumnos de cualidades y habilidades específicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrientos-Jiménez, M., Durán-Pérez, V. D., León-Cardona, A. G., & García-Tellez, S. E. (2015). *La práctica deliberada en la educación médica*. 8.
- Bråten, I., Anmarkrud, Ø., Brandmo, C., & Strømsø, H. I. (2014). Developing and testing a model of direct and indirect relationships between individual differences, processing, and multiple-text comprehension. *Learning and Instruction*, 30, 9-24. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.11.002>
- Clore, G. L., & Huntsinger, J. R. (2009). How the Object of Affect Guides its Impact. *Emotion Review*, 1(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/1754073908097185>
- Duffy, M. C., Lajoie, S., & Lachapelle, K. (2016). Measuring Emotions in Medical Education: Methodological and Technological Advances Within Authentic Medical Learning Environments. En S. Bridges, L. K. Chan, & C. E. Hmelo-Silver (Eds.), *Educational Technologies in Medical and Health Sciences Education* (Vol. 5, pp. 181-213). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08275-2_10
- Duffy, M. C., Lajoie, S. P., Pekrun, R., & Lachapelle, K. (2020). Emotions in medical education: Examining the validity of the Medical Emotion Scale (MES) across authentic medical learning environments. *Learning and Instruction*, 70, 101150. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.07.001>
- Ericsson, K. A. (2007). An expert-performance perspective of research on medical expertise: The study of clinical performance: clinical performance. *Medical Education*, 41(12), 1124-1130. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02946.x>
- Ericsson, K. A., Nandagopal, K., & Roring, R. W. (2009). An Expert Performance Approach to the Study of Giftedness. En L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 129-153). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_6
- Friedrich, J. (2014). Vygotsky's idea of psychological tools. In A. Yasnitsky, R. Van der Veer, & M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 47-62). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139028097.004
- Greasley, A. (2008). *Enabling a Simulation Capability in the Organisation*. Springer London. <https://doi.org/10.1007/978-1-84800-169-5>
- Holodynski, M. (2013). The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 4-38. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.745571>
- Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. Springer.
- Hunziker S., Pagani S, Fasler K, Tschan F, Semmer N. K. and Marsch S (2013). Impact of a stress coping strategy on perceived stress levels and performance during a simulated cardiopulmonary resuscitation: a randomized controlled trial Sabina.
- Latifi, S., Noroozi, O., Hatami, J., & Biemans, H. J. A. (2021). How does online peer feedback improve argumentative essay writing and learning? *Innovations in Education and Teaching International*, 58(2), 195-206. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1687005>
- McGaghie, W. C. (2008). Research Opportunities in Simulation-based Medical Education Using Deliberate Practice. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 995-1001. <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2008.00246.x>
- McGinnis, D. (2016). Epistemological orientations and evidence evaluation in undergraduates. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 279-289. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.01.002>
- Muis, K. R., Chevrier, M., & Singh, C. A. (2018). The Role of Epistemic Emotions in Personal Epistemology and Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 53(3), 165-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421465>
- Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., Azevedo, R., Trevors, G., Meier, E., & Heddy, B. C. (2015). The curious case of climate change: Testing a theoretical model of epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning. *Learning and Instruction*, 39, 168-183. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.003>
- Noroozi, O. (2018). Considering students' epistemic beliefs to facilitate their argumentative discourse and attitudinal change with a digital dialogue game. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 357-365. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1208112>
- Owen, H. (2016). *Simulation in Healthcare Education: An Extensive History*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-26577-3>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. (pp. 3-31). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-001>
- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R., & Sinatra, G. M. (2017). Measuring emotions during epistemic activities: The Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition and Emotion*, 31(6), 1268-1276. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
- Petranek, C. F., Corey, S., & Black, R. (1992). Three Levels of Learning in Simulations: Participating, Debriefing, and Journal Writing. *Simulation & Gaming*, 23(2), 174-185. <https://doi.org/10.1177/1046878192232005>
- S. Arora, N. Sevdalis, R. Aggarwal, P. Sirimanna, A. Darzi, R. Kneebone (2010). Stress impairs psychomotor performance in novice laparoscopic surgeons.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition & Emotion*, 23(7), 1307-1351. <https://doi.org/10.1080/02699930902928969>
- Scherer, K. R., Shuman, V., Fontaine, J. R. J., & Soriano, C. (2013). The GRID meets the Wheel: Assessing emotional feeling via self-report 1. En J. R. J. Fontaine, K. R. Scherer, & C. Soriano (Eds.), *Components of Emotional Meaning* (pp. 281-298). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199592746.003.0019>
- Shuman, V., Sander, D., & Scherer, K. R. (2013). Levels of Valence. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00261>
- Vogl, E., Pekrun, R., Murayama, K., Loderer, K., & Schubert, S. (2019). Surprise, Curiosity, and Confusion Promote Knowledge Exploration: Evidence for Robust Effects of Epistemic Emotions. *Frontiers in Psychology*, 10, 2474. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02474>

USO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CASO CUNORTE

Carolina Del Real Flores

Centro Universitario del Norte

ORCID: 0000-0003-1399-3796

carolina.delreal@cunorte.udg.mx

Guadalajara, Jalisco, México

Magdalena Orozco Vega

Centro Universitario del Norte

ORCID: 0009-0006-5699-5344

magda.orozco@cunorte.udg.mx

Guadalajara, Jalisco, México

RESUMEN

La aplicación de las nuevas tecnologías ha permitido que la mayoría de los sectores se vean beneficiados, y en el caso de la educación el uso de estas herramientas permite llegar a más personas que aspiran tener educación académica.

El Centro Universitario se creó con la finalidad de llegar a más personas interesadas en cursar educación superior, donde esta educación fuera más accesible en todo sentido, y que además facilitar a los estudiantes cursar educación superior, donde se pueda combinar otras modalidades educativas, como el blended learning implementado desde la creación del CUNorte a fin de propiciar en los estudiantes el aprendizaje autogestivo y en los profesores la implementación de estrategias didácticas y de enseñanza mediadas por tecnologías.

El CUNorte está dictaminado para realizar la actividad de enseñanza-aprendizaje, mediante la multimodalidad; es decir, actividades sincrónicas y asincrónicas donde los profesores establecen acciones académicas de manera presencial y mediante la plataforma virtual Moodle; además, del propio diseño instruccional de las actividades planteadas; es decir, actividades preliminares que propician en el estudiante la búsqueda de ideas sobre un concepto, las actividades de aprendizaje que vinculan la idea principal con una ya planteada o concebida en la literatura; y por último, las actividades integradoras que vinculan los tres saberes, lo que facilita que se desarrolle un proceso cognitivo significativo donde el educando sabe qué hacer con los conocimientos adquiridos y donde implementarlos.

Palabras claves: Educación a Distancia, Moodle, CUNorte, Modalidades educativas, constructivismo.

INTRODUCCIÓN

El acceso a los sistemas educativos en algunas regiones presenta dificultades, ya que por distancia, accesibilidad, condiciones geográficas, sociales y económicas, la educación se ve truncada. La problemática a la que se enfrentan los estudiantes y los profesores del CUNorte versa sobre la formación en el uso de tecnologías y/o

educación mediada por plataformas o herramientas tecnológicas ya que lo cotidiano es la educación meramente presencial por lo que el uso de TIC genera en los profesores y estudiantes un esfuerzo mayor para apropiarse de la modalidad, la referencia de la apropiación se visualiza en este estudio como la “utilidad” que dan las tecnologías para el quehacer educativo.

Carolina Del Real Flores, Magdalena Orozco Vega

La inaccesibilidad y condiciones geográficas, y de infraestructura hacia los centros educativos y su área de influencia con las localidades indígenas de la Zona Norte de Jalisco donde la conectividad es precaria e incipiente no permite contar con los servicios de educación.

La modalidad B-Learning, ofrece ventajas para que los estudiantes tengan acceso a la educación superior digna y de calidad, esta modalidad ha beneficiado a las zonas norte de Jalisco y sur de Zacatecas con la llegada del Centro Universitario del Norte, en el cual los estudiantes de pregrado y posgrado complementan sus actividades escolares por medio de la plataforma educativa Moodle.

METODOLOGÍA

CONTEXTO DEL CUNORTE

La Universidad de Guadalajara (UDG) es una institución pública que tiene presencia en el Estado de Jalisco, con esto se ha conformado la Red UDG o también conocida como Red Universitaria. El Centro Universitario del Norte (CUNorte) se encuentra en Colotlán, Jalisco el cual pertenece a esta red.

La región norte del Estado de Jalisco se localiza en un enclave de la Sierra Madre Occidental. Una de las características de esta es la de “región de cañones”.

La conexión de Colotlán, Jalisco, donde se encuentra al CUNorte con las ciudades más cercanas es: la distancia entre Guadalajara y Colotlán es de 208 kilómetros por carretera, la distancia entre Zacatecas y Colotlán es de 130 kilómetros por carretera.

El porcentaje mayoritario de alumnos matriculados en esta institución hace referencia a las zonas antes mencionadas.

El CUNorte oferta programas educativos a nivel licenciatura y posgrado los cuales son;

Licenciaturas: Abogado, Administración, Agrobnegocios, Antropología, Contaduría Pública, Educación, Educación Indígena, Electrónica y Computación, Enfermería, Mecánica Eléctrica, Nutrición, Psicología y Turismo.

Maestrías: Maestría en Administración de Negocios (MAN), Maestría en Antropología (MA), Maestría en Derecho (MD), Maestría en Estudios Transdisciplinarios en Ciencia y Tecnología (MET-CyT), Maestría en Salud Pública (MSP), Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje (MTA).

En todos los programas educativos ofertados se hace uso de la plataforma Moodle, esto como herramienta de apoyo y aprendizaje de cada área del conocimiento.

MODELO EDUCATIVO SIGLO XXI DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

De lo anterior y con las referencias del contexto regional, social y económico del Centro Universitario se describe lo siguiente:

El Centro Universitario del Norte, desde su inicio como Campus universitario en el año 2000 y para el 2004 ya como Centro Universitario ha adoptado una modalidad educativa fundamentada con el Modelo Educativo Siglo XXI de la Universidad de Guadalajara en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrada en el estudiante, donde éste adopta la responsabilidad de su propia formación es decir se vuelve autogestivo a través del propio diseño instruccional de las unidades de aprendizaje

MODELO EDUCATIVO DICTAMINADO PARA EL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE

El modelo de formación con el que se trabaja o lleva a cabo la docencia está fundamentado en la teoría del constructivismo social de Vygotsky, en la que se mediante estrategias de aprendizaje varias, entre ellas la de Aprendizaje Basada en Proyectos o Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el estudiante logra la asociación de conocimientos y cómo estos pueden dar respuesta a las necesidades reales o tangibles del lugar donde se encuentra.

Para este Centro Universitario la modalidad educativa con la que se concibió ha generado criterios de forma y fondo, en cuanto al uso de las tecnologías de información y comunicación que deja a libre criterio de los profesores la forma de trabajo a través de la plataforma Moodle, este como sistema de gestión de aprendizaje gratuito y de código abierto permite crear espacios de enseñanza online además de administrar, distribuir, controlar y evaluar las actividades de formación no presencial.

De lo anterior, se pretende que a través de esta modalidad se considere la educación presencial y en línea o blended donde se atiende bajo una planeación didáctica en la cual el profesor o experto disciplinar es el responsable de propiciar ambientes de aprendizaje diversos y colaborativos en la que incluye una competencia acorde al semestre en el que se encuentra además vinculado al proceso cognitivo en que se encuentra el estudiante, referido que si es en los primeros semestres atenderá a verbos como “conocer”, “citar”, “enumerar”, “reconocer”, “ordenar entre otros... y si es semestre intermedio será de comprensión, aplicación, análisis o síntesis para los últimos semestres. Ello conlleva una revisión coherente de la asignatura es decir, la situación en la que el profesor tendrá que asociar algunos contenidos temáticos y ser enfático en otros atendiendo al desarrollo de esta planeación. En cuanto al trabajo.

Es vital aludir que en caso de proponer algún cambio en la asignatura se deberán poner a consideración de la Academia.

Ahora bien, para el desarrollo de las actividades sincrónicas y asincrónicas con los estudiantes se programan actividades a través de la planeación de la que se habló en el párrafo anterior, actividades que constan de la utilización de moodle, en donde para propiciar el constructivismo se da inicio con una pregunta detonante o quizá con una evaluación diagnóstica sobre la materia, en cuanto a la presencialidad se realizan prácticas de los contenidos o implementación de estos.

Reiterando el constructivismo de Lev Vygotsky se hace presente esta teoría de la siguiente manera:

- ▶ **Actividades previas** - Que propician o generan la ida de una situación o cosa.
- ▶ **Actividades de aprendizaje** - Donde se combina la idea original con documentación de recursos informativos confiables.
- ▶ **Actividades integradoras** - Donde los alumnos disciernen o crean una nueva concepción, generación o aplicación del conocimiento (además que generan el proceso cognitivo y metacognitivo).

En el rubro de formación, se implementó en el CUNorte (Centro Universitario del Norte) el diplomado “Formación para una Docencia Universitaria en Entornos Diversos” a fin de que los profesores se formen en la multimodalidad y con ello se transmita a los estudiantes a través del proceso de enseñanza entre otros lo siguiente:

- Conceptualización sobre la educación mediada por las TIC.
- Identificar y asociar los modelos académicos y modalidades educativas.
- Caracterizar las diversas formas de docencia.
- Analizar nuevas herramientas tecnológicas para la docencia (enseñanza-aprendizaje).

- Implementar estrategias de aprendizaje acordes a las teorías educativas, al contexto social de los alumnos y la región.

El CUNorte cuenta con la infraestructura tecnológica para la operación, sincronía y asincronía en los procesos de enseñanza aprendizaje y de la generación de nuevos conocimientos o estrategias de aprendizaje, de manera tradicional como se mencionó anteriormente a través de la plataforma educativa moodle, y también con el uso de otras herramientas para la gestión académica como google classroom, microsoft teams de igual manera mediante el uso de videoconferencias con el uso de google meet, zoom, cisco, webEx, así como a través del acceso a base de datos gratuitas ya establecidas y otras en periodos de prueba por parte de la biblioteca digital y de los repositorios institucionales con los que cuenta la biblioteca digitales y físicos.

La modalidad B-learning con la evolución tecnológica y los avances de la ciencia impulsa el desarrollo de la educación a distancia, que también se le conoce como educación online, en línea o remota, al cual tiene ventajas altamente calificadas para acceder a un tipo de aprendizaje. Se trata de una forma innovadora de aprender y enseñar donde con esta modalidad se han visto beneficiadas no solo algunas instituciones educativas sino estudiantes que esperan a cursar una

licenciatura o posgrado, tal es el caso de aspirantes de la región Norte de Jalisco y sur de Zacatecas.

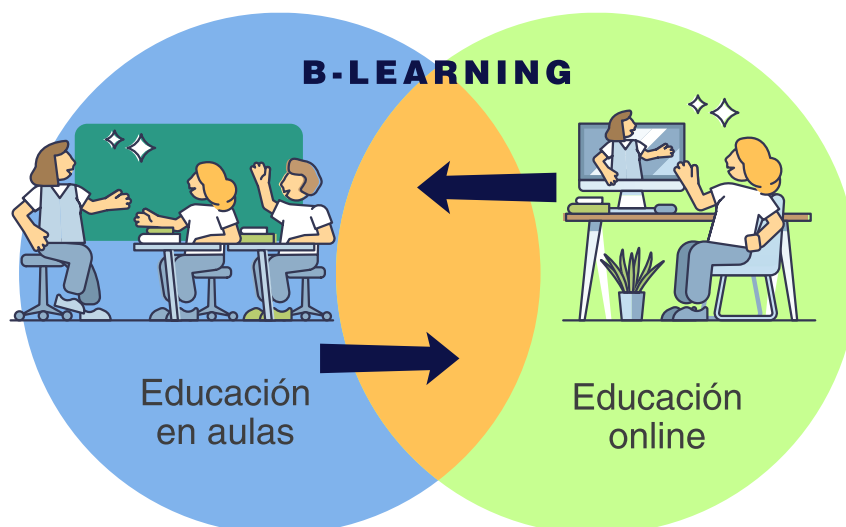
METODOLOGÍA

CUALITATIVA- ESTUDIO DE CASO

En el estudio de impacto sobre las TIC en la modalidad educativa del CUNorte se realizan los siguientes cuestionamientos:

- ▶ ¿En qué herramientas pedagógicas, metodológicas y de planeación se basa el proceso de enseñanza aprendizaje hoy en día?
- ▶ ¿Qué habilidades y conocimientos ha desarrollado en las TIC orientado al trabajo colaborativo y/o a la incursión a comunidades de aprendizaje virtual?

La respuesta a la primer interrogante atiende a varias formas de concebir la docencia mismas que están establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo, otras en el (PDI) Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara y por último en el PDI del CUNorte, recordemos que con anterioridad el planteamiento versaba sobre un aprendizaje por objetivos, sin



embargo y dando respuesta a la segunda pregunta se vincula con la docencia por competencias, que tiende varios atributos como son los conocimientos, habilidad, aptitudes y valores con los que debe contar el docente al momento de impartir la práctica docente así también los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que desarrollará y adquirirá el alumno al cursar la materia.

Por lo que la visión a través de la estrategia de aprendizaje mediante objetivos era la evaluación de la capacidad del educando o la demostración de las habilidades adquiridas al final del proceso. En cuanto a la estrategia de aprendizaje mediante competencias ésta se vincula con el sujeto y no el objeto como el caso de objetivos, ya que a través de las competencias y del propio diseño instruccional de las unidades de aprendizaje (AA, AP y AA) con ello generar y propiciar nuevos conocimientos.

“Es una modalidad de aprendizaje flexible, dinámica y adaptativa al medio donde se desarrolla” Juca Maldonado, F. J. (2016).

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), es el medio de trabajo de la educación a distancia.

En la educación a distancia, cada estudiante guía su propio proceso de aprendizaje, y es él mismo quien organiza y planifica su tiempo, además de buscar por sí mismo el material didáctico a trabajar, para responder de esa manera a las exigencias de la asignatura que cursa. Cada una de las modalidades tiene sus ventajas y características particulares, no puede decirse que la educación a distancia puede ser impedimento para desarrollar competencias.

“Moodle es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionar a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro

para crear ambientes de aprendizaje personalizados” Moodle. (8 de mayo de 2023). https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle

Por ello la educación a distancia une a docente y estudiante en ambientes virtuales de aprendizaje, la planeación de actividades se diseñan objetivos a cumplir.

De acuerdo con lo que se comenta en Fernández:

Herramientas de aprendizaje que nos ofrece Moodle

Moodle permite el diseño de herramientas de aprendizaje organizadas en varios módulos como:

Módulo de tareas

- Los estudiantes pueden subir sus tareas (en cualquier formato de archivo) al servidor.
- Se registra la fecha en que se han subido.
- Se permite enviar tareas fuera de tiempo.
- El profesor puede visualizar el tiempo de retraso de cada tarea.
- Se puede evaluar a la clase entera (calificaciones y comentarios) en una única página con un único formulario.
- Cada observación del profesor se adjuntará a la página de tarea de cada estudiante mediante una notificación.

Módulo de consulta

Es como una votación. Puede usarse para votar sobre algo o para recibir una respuesta de cada estudiante (por ejemplo, para pedir su consentimiento para algo).

El profesor visualiza una tabla que presenta de forma intuitiva la elección de cada alumno y

le permite que los estudiantes vean un gráfico actualizado de los resultados.

Esta consulta de estadísticas permite al profesor clasificar a los estudiantes según participación y rendimiento.

Módulo de foro

- *Uso general:* cualquier participante puede comenzar un tema de debate.
- *Planteamiento de un tema por cada integrante:* son posibles respuestas de otros compañeros.
- *Debate único:* basado en la reciprocidad de mensajes sobre un solo tema.
- *Preguntas y respuestas:* el profesorado decreta una cuestión en la que los participantes deben contestar, siendo esta privada para el resto de los alumnos.

Imagen tomada de: Moodle CUNorte

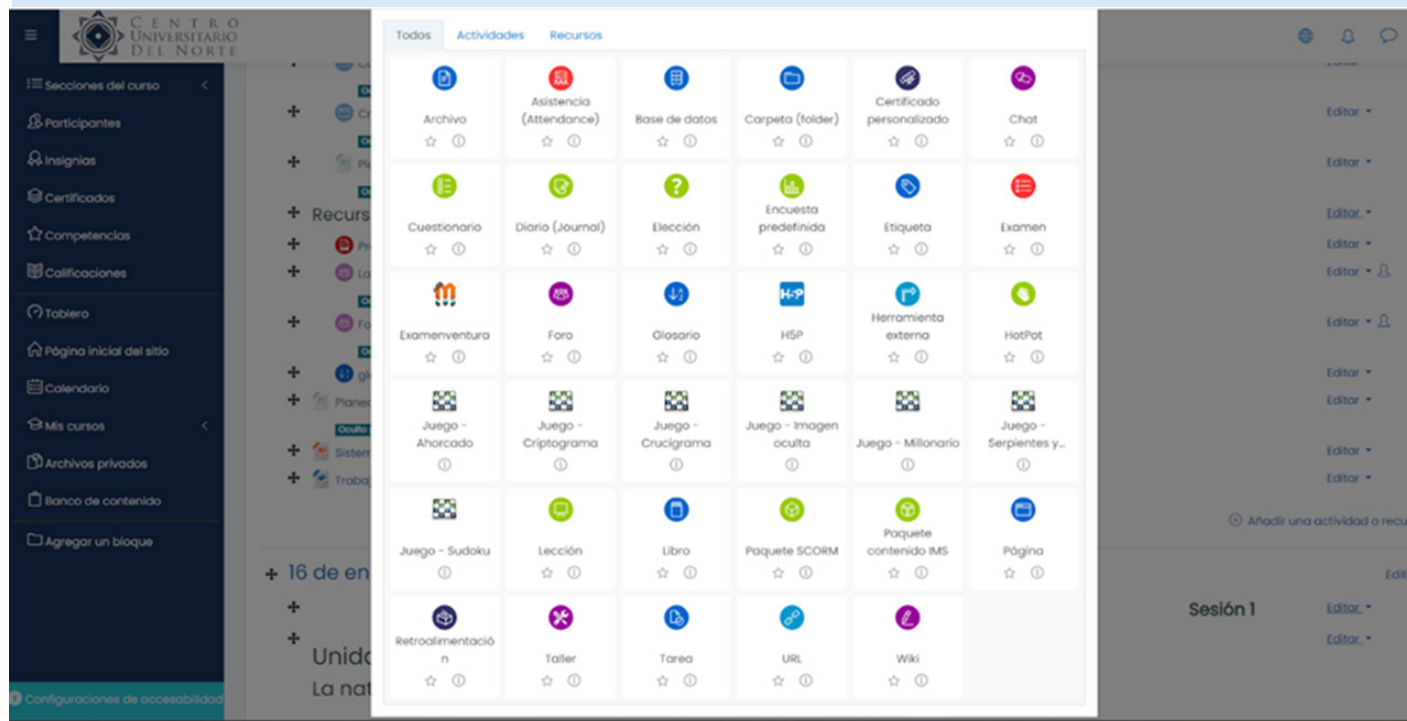
Módulo de cuestionario

Permite encuestar a los participantes de un curso Moodle.

Les permite a los profesores el crear una gran variedad de preguntas para obtener retroalimentación de los estudiantes; por ejemplo, en un curso o en actividades.

Módulo de recurso

Un recurso es un objeto que un profesor puede usar para asistir el aprendizaje, como un archivo o un enlace. Moodle soporta un rango amplio de recursos que los profesores pueden añadir a las secciones del curso. En el modo edición, un profesor puede añadir recursos a través del enlace para 'Añadir una actividad o recurso'. Los recursos aparecen como un enlace único con un ícono enfrente que representa el tipo de recurso.



Los administradores pueden decidir si es que forzarán o no a los profesores a que añadan descripciones para cada recurso, al habilitar o deshabilitar una configuración para todo el sitio en Administración > Plugins > Módulos de actividad > Configuraciones comunes.

Módulo de encuesta

El módulo de encuesta (Feedback M3ros recursos o actividades disponibles en Moodle. En los siguientes bloques desplegables, podemos ver una breve descripción de cada grupo de propiedades existente.

Módulo de wiki

Un wiki es una colección de documentos web escritos en forma colaborativa. Básicamente, una página de wiki es una página web que todos en su clase pueden crear juntos, directo desde el navegador de Internet, sin que necesiten saber HTML. Un wiki empieza con una portada. Cada autor puede añadir otras páginas al wiki, simplemente creando un enlace hacia una página (nueva) que todavía no existe. Aulas Moodle: soluciones E-Learning (8 de mayo de 2023).

Autoaprendizaje

El autoaprendizaje implica trabajo individual, donde las capacidades y habilidades del estudiante las desarrolla en un proceso cognitivo, para adquirir la enseñanza y conocimientos aspirados, las estrategias que cada alumno impronta contribuyen a la comprensión de la temática a tratar.

Un ambiente de aprendizaje que se sustente en el modelo educativo basado en recursos entrega variadas oportunidades y beneficios a los alumnos y profesores, además de cambios en los roles. De acuerdo con Fernández (2007) bajo este enfoque los alumnos deben ser capaces de planificar la búsqueda, localizar, recuperar, procesar, registrar, presentar y evaluar información, frente a lo cual los profesores deben estimular a sus alumnos para:

- Ser activos, no pasivos en el aprendizaje.
- Comprometerse en un enfoque de aprendizaje indagativo.
- Aceptar responsabilidad en su propio aprendizaje.
- Ser originales y creativos.
- Desarrollar habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones y de evaluación.
- Desarrollar una visión amplia del mundo. Fernández. R et. al (2008).

RESULTADOS Y APORTACIONES

Con la presente investigación se llega al resultado que el CUNorte ha beneficiado a una gran cantidad de personas interesadas en cursar educación superior, ya que algunas de estas han sido egresadas y egresados por dicha institución y no tendrían la oportunidad ser profesionistas.

Un aporte imprescindible que ha tenido la modalidad es el desarrollo de competencias profesionales,

didácticas y de propuesta de proyectos para resolver problemas detectados en la región, además brindar una alternativa a las condiciones socioeconómicas y culturales de las poblaciones indígenas acercando la educación a través de las CASA Universitaria (Centros de Autoacceso y Servicios Académicos) por medio de infraestructura tecnológica en sus comunidades.

En cuanto al CUNorte, es robusta la infraestructura tecnológica, bibliotecaria, de acceso a internet y de espacios idóneos para la docencia mediada por tecnologías.

DISCUSIÓN

Los beneficios de que en dichas regiones se encuentre una institución como el Centro Universitario del Norte se plasma en la cantidad de egresados y titulados que logran concluir y obtener un título universitario.

Conforme a la modalidad educativa presencial con apoyo en tecnologías establece nuevas formas de interacción entre profesor-estudiante donde el aprendizaje está centrado en el estudiante que adquiere las habilidades y cuenta con la capacidad de discernir la información de los repositorios y hacer uso de ella de manera adecuada en un proyecto específico.

En cuanto al constructivismo se asocia directamente con la planeación didáctica mediante las actividades preliminares, de aprendizaje e integradoras lo que propicia en el estudiante un proceso de abstracción de ideas y posterior genera una asociación real de cómo aplicar estos conocimientos en la vida cotidiana.

CONCLUSIÓN

Con la presente investigación, se afirma que el uso de herramientas tecnológicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la modalidad B-learning implementada por el CUNorte ha llegado a subsanar en esta región una necesidad apremiante de sobre la educación superior, misma que ha brindado la oportunidad de formar profesionistas en diversas áreas del conocimiento.

La implementación y uso de tecnologías para el aprendizaje, generan tanto en el docente como en el estudiante el desarrollo de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores para propiciar cambios significativos a través de intervenciones en los sectores, educativos, sociales, culturales y en el área de la salud mismos que desarrollan en los proyectos de investigación y a través de la exposición de memorias de evidencia profesional o propuesta de solución a un problema específico en el campo de la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

Acerca de Moodle docs (2023). Recuperado en 8 de mayo de 2023 de: https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle

Antonio, M., Márquez, M. (s/f) Revista de Sistemas Computacionales y TIC's. Ecorfan.org. Recuperado el 8 de mayo de 2023, de https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Sistemas_Computacionales_y_TICs/vol4num13/Revista_de_Sistemas_Computacionales_y_TIC%60S_V4_N13_1.pdf

Aulas Moodle: Soluciones E-Learning (2023). Recuperado en 8 de mayo de 2023 de: <https://aulasmoodle.com/moodle/que-herramientas-ofrece-moodle/>

Distancia entre Colotlán y Guadalajara (2023). Recuperado en 8 de mayo de 2023 de: <https://www.mejoresrutas.com/distancia/colotlan-C3%A1n/zacatecas-zac-mx/>

Distancia entre Colotlán y Zacatecas (2023). Recuperado en 8 de mayo de 2023 de: <https://www.mejoresrutas.com/distancia/guadalajara-jal-mx/colotlan-C3%A1n/>

Fernández Aedo, Raúl Rubén; Carballos Ramos, Elme; Delavaut Romero, Martín E. Un modelo de autoaprendizaje con integración de las TIC y los métodos de Gestión del conocimiento Ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 11, núm. 2, -diciembre, 2008, pp. 137- 149. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427209007.pdf>

Juca Maldonado, F. J. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea], 8 (1). pp. 106-111. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

Moreno Castañeda, M; Mejía Pérez, Gerardo Alberto; Aguilar Herver, Guillermo (2018). (1.ª ed.). Grupo editorial: Universidad de Guadalajara - Publicado en asociación con: Centro Universitario del Norte (CUNorte). <https://editorial.udg.mx/gpd-formacion-para-una-docencia-universitaria-en-entornos-diversos.html>

Quintana Contreras, J. de J. (2014) Tesis titulada "Estudio del impacto de las TIC en la modalidad educativa del centro universitario del norte (CUNORTE), Universidad de Guadalajara, México, desde la opinión de docentes y estudiantes, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=120400>

REVISTA ELECTRÓNICA

DESAFÍOS

EDUCATIVOS

REDECI