ISSN-2007-1930

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 11, núm. 44, enero-marzo 2022.

Realidades educativas durante la pandemia

Agotamiento emocional laboral en docentes de una universidad pública de Jalisco

¿Qué ha pasado al interior de la Escuela Secundaria en el contexto del Covid-19? Un estudio de lo que no se ve

Las emociones en alumnos de secundaria durante la pandemia. Amenaza a la vida

Carga mental de trabajo: propuesta de un modelo integrador

Colaboran

Mario Ángel-González • Carlos Eduardo Bracamontes Campoy • Jesús Campa-Ruiz • Gabriela Guadalupe Carrillo-Núñez • Romelia Chávez Alba • Bertha Alicia Colunga-Rodríguez • Cecilia Colunga-Rodríguez • Erika Mayte del Ángel Salazar • Norma Lidia Díaz-García • Heron Ferreira Souza • Raúl Flores Carrillo • Blanca Estela Galicia Rosales • María Guadalupe Galván-Salcedo • Alejandra Godínez-Tovar • Albertico Guevara Araiza • Ma. Isabel Martín del Campo Aceves • Teresita Esmeralda Mora González • Fernanda Núñez Martínez • Angélica Oceguera Ávalos • Sabrina del Rosario Pérez Santana • Ana Rosa Plascencia-Campos • Víctor Manuel Ponce Grima • Blanca Elizabeth Pozos-Radillo • María de Lourdes Preciado-Serrano • José Luis Razo Guevara • Sergio Andrés Ruvalcaba Orozco • María del Carmen Santes Bastián • Davi Silva da Costa • Jorge Alberto Valadez-García • Griselda Vázquez Lara • Julio César Vázquez-Colunga • Claudia Liliana Vázquez-Juárez • Efrén Viramontes Anaya •

Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseño Educ@rnos editorial

Consejo editorial

Universidad de Cádiz Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad de Guadalajara José Claudio Carrillo Navarro
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Colectivo para el Desarrollo Educativo Silvia Lourdes Conde Flores
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
UNED Juan Antonio Delval Merino
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
ByC Escuela Normal de Jalisco Adriana Piedad García Herrrera
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara Gizelle Guadalupe Macías González
Junta de Andalucía Carmen Martínez Sevilla
Universidad de Guadalajara Luis Rodolfo Morán Quiroz
UPN/Guadalajara Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco Miguel Ángel Vértiz Galván
Investigadora independiente Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Revista educ@rnos, Año 11, núm. 44, enero-marzo de 2022, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica: http:/revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf, correo electrónico: revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04–2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 30 de diciembre de 2021. Diseño educ@rnos editorial.

Las opiniones expresadas por los autores no nesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

Política editorial

• La **Revista educ@rnos** es un espacio de expresión creado para compartir y cuya finalidad sea educarnos, donde se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, la inclusión y la propuesta conjunta. Todo con el afán de propiciar ideas e instrumentos para hacer una escuela mejor y una sociedad más inclusiva y propositiva que forme ciudadanos responsables y productivos.
• En la **Revista educ@rnos** la misión es generar una propuesta independiente a partir de múltiples esfuerzos, saberes y experiencias de profesionales de la educación y la cultura que realizan investigaciones sobre el fenómeno educativo, social y cultural a fin de ofrecer propuestas de solución a los problemas que aquejan a la realidad educativa y cultural de los países de la región para contribuir al desarrollo de la misma.
• La **Revista educ@rnos** promueve, además, diversos canales e iniciativas para difundir y circular el conocimiento desde una propuesta mexicana e iberoamericana, con el propósito de construir una mirada de colaboración constante, desde ese contexto, se propone abrir espacios hacia otras áreas que permitan cruzar y enriquecer los debates educativos y culturales desde diversos campos del conocimiento.
• La **Revista educ@rnos** publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y propuestas pedagógicas referidas a cualquier ámbito de la educación en general. Los trabajos publicados son originales, inéditos y no están simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Todos los artículos enviados para publicación son sometidos a arbitraje, bajo un sistema de evaluación externa por pares y anónima.

Para efectos de difusión y manejo académico se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso e ideológico de información por parte de los autores.
• La **Revista educ@rnos** está incluida en los siguientes índices y bases de datos: Google Académico y el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (www.oei.es), además, forma parte de la Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (LatinREV) de Flacso, Argentina.

Sumario

Editorial 7

Presentación 9

Realidades educativas durante la pandemia

Agotamiento emocional laboral en docentes de una universidad pública de Jalisco 11
María de Lourdes Preciado-Serrano, María Guadalupe Galván-Salcedo, Angélica Oceguera Ávalos, Carlos Eduardo Bracamontes Campoy, Gabriela Guadalupe Carrillo-Núñez, Raúl Flores Carrillo y Sabrina del Rosario Pérez Santana

¿Qué ha pasado al interior de la Escuela Secundaria en el contexto del Covid-19? Un estudio de lo que no se ve 33
Norma Lidia Díaz-García, Griselda Vázquez Lara y Fernanda Núñez Martínez

Engagement escolar asociado al rendimiento académico en estudiantes de educación superior 49
Jorge Alberto Valadez-García, Julio César Vázquez-Colunga, Mario Ángel-González, Cecilia Colunga-Rodríguez, Claudia Liliana Vázquez-Juárez y Bertha Alicia Colunga-Rodríguez

La interseccionalidad en adolescentes de educación básica, y su repercusión en el proceso educativo en el período de contingencia por COVID-19 61
Teresita Esmeralda Mora González y José Luis Razo Guevara

Las emociones en alumnos de secundaria durante la pandemia. Amenaza a la vida 77
Víctor Manuel Ponce Grima y Sergio Andrés Ruvalcaba Orozco

Actitudes y expectativas de alumnos ante la escuela en contingencia sanitaria 97
Albertico Guevara Araiza y Efrén Viramontes Anaya

Carga mental de trabajo: propuesta de un modelo integrador 123
Alejandra Godínez-Tovar, Blanca Elizabeth Pozos-Radillo, Ana Rosa Plascencia-Campos y Jesús Campa-Ruiz

Propuesta de diseño de formulario en línea para la investigación 143
María del Carmen Santes Bastián y Erika Mayte del Ángel Salazar

Docencia en Escuelas de Bellas Artes del Valle de México (EBAVM): sentido estético-artístico y prácticas artístico-pedagógicas 153
Blanca Estela Galicia Rosales

Educación Inclusiva mediante ajustes razonables para el aprendizaje y la participación. El proyecto integrador en la formación de docentes; propuesta curricular, construcción, implementación y resultados 163
Romelia Chávez Alba y Ma. Isabel Martín del Campo Aceves

La educación en agroecología y la agroecología en la educación: una propuesta de secuencia didáctica en la educación profesional y tecnológica 179
Heron Ferreira Souza y Davi Silva da Costa

Editorial

Estos dos años han sido, sin lugar a dudas, los más difíciles que ha vivido la escuela, qué decir de las dinámicas complejas que han enfrentado docentes, estudiantes, padres de familia, funcionarios y todos quienes influyen para que se den los procesos educativos.

Estas experiencias a distancia han servido para ver los alcances y limitaciones que tenía y tiene la escuela, pero también ha develado los intereses, las problemáticas y las preocupaciones que tenemos todos con respecto a lo que tiene y debe hacer la educación por la población.

Ante estos escenarios habría que preguntarnos si vale la pena salvar la educación, por lo menos aquella que se vivía hasta antes de marzo de 2020, y si no es así, qué parte de ella es necesario rescatar, promover y modificar para que se adapte sin dificultades al tipo de educación que se practicó durante estos 17 meses a distancia y cuál tipo se requiere para enfrentar los retos que están por venir.

Lo cierto es que los menos interesados por hacer una nueva educación son aquellos que determinan las políticas educativas, principalmente porque ello implica invertir recursos, esfuerzos, decisiones pensadas, convencimiento hacia los implicados y acuerdos y consensos con todas las instancias y personajes que directa o indirectamente influyen para que se haga educación; por desgracia su pragmatismo e inmediatez les impide construir caminos nuevos debido a que sus políticas y periodos de gobierno tienen fecha de caducidad.

Sin embargo, si es necesario pensar seriamente qué podemos salvar de la educación, sobre todo aquello que está más allá de las escuelas y sus espacios deteriorados, porque estos nunca se irán, ya que allí estuvieron durante toda la pandemia y, de hecho, siguen allí, nos referimos a lo más importante, los procesos docentes y estudiantiles que son la cara y la imagen de la escuela hacia el exterior de ésta.

Preguntas hay muchas, respuestas pocas, en ese sentido, ¿qué sucederá con los maestros desde las políticas educativas emergentes?, ¿qué significado tendrán las experiencias vividas a la distancia?, ¿quién las recuperará y cómo serán utilizadas para la reconstrucción de la escuela futura?, ¿de que nos servirá que estudiantes y docentes hayan desarrollado habilidades para el manejo de medios electrónicos, redes sociales y todo tipo de pla-

taformas si las prácticas y los propósitos de la educación son los mismos?, ¿quién o quiénes serán los valientes que reconfiguren los caminos a seguir hacia la nueva escuela?, ¿qué futuro tendrán aquellos estudiantes que se fueron de la escuela por falta de recursos o negligencia de las autoridades educativas al no retenerlos?, ¿cómo se recuperarán los aprendizajes básicos y la convivencia con los iguales?, en fin.

Si queremos recuperar o reconstruir la realidad educativa, tenemos que poner a la escuela y a la educación como náufragos que lograron sobrevivir en este barco que se fue a pique y, desde ese escenario, empezar a trabajar por su franca y pronta recuperación, de otra manera, es decir, si la vemos como un enfermo en fase terminal solo se pensará en cómo mantenerlo vivo y sin la esperanza mínima que se recupere cabalmente para que tenga larga vida y de calidad.

Los escenarios son claros, en tanto, la escuela y todos sus protagonistas merecen que se salven aquellas cosas que dan buenas cuentas en los procesos educativos, como también desaparecer aquellas que no se hacen bien, veremos entonces hacia el futuro si a la escuela se le dio tratamiento de náufrago o enfermo terminal.

Presentación

A finales de 2019 se dio la aparición de un virus y, como consecuencia, éste sería impactante para todos los países en el mundo, a tal grado que se paralizaron muchas de las actividades que se viven en sociedad, aunque la más notoria tuvo que ver las escuelas; de la noche a la mañana y sin mediación alguna, los procesos áulicos sufrieron una metamorfosis total, en un santiamén, las casas, los patios, las plazas públicas y los lugares laborables de las familias se transformaron en espacios desde donde cada estudiante pudo estar en contacto con sus docentes, a eso se le denominó la educación a distancia; posteriormente se hicieron mezclas entre lo distante y lo presencial y surgió un modelo híbrido, obviamente con aquellos estudiantes que no renunciaron a la escuela, los otros, quienes no continuaron con su vida escolar y que desistieron por falta de recursos, conectividad o porque a la autoridad educativa no le alcanzó por lo complejo de esta deserción inédita, solo pasaron a ser parte de las estadísticas.

La propuesta que hoy ponemos en sus manos tiene que ver con aquellas situaciones que se dieron, se dan y se seguirán dando entre estudiantes, docentes, padres de familia y tutores, autoridades educativas y todos aquellos sujetos e instituciones involucradas con la escuela en este contexto de pandemia.

Los primeros seis artículos, tanto Agotamiento emocional laboral en docentes de una universidad pública de Jalisco; ¿Qué ha pasado al interior de la Escuela Secundaria en el contexto del Covid-19? Un estudio de lo que no se ve; Engagement escolar asociado al rendimiento académico en estudiantes de educación superior; La interseccionalidad en adolescentes de educación básica, y su repercusión en el proceso educativo en el período de contingencia por COVID-19; Las emociones en alumnos de secundaria durante la pandemia. Amenaza a la vida; y Actitudes y expectativas de alumnos ante la escuela en contingencia sanitaria; nos dan cuenta del estado emocional de estudiantes y docentes durante la pandemia, así como de los ambientes escolares con estos nuevos modelos escolares y, además, las expectativas que cada sujeto tiene con respecto a lo que será la escuela en el futuro.

De igual manera, y como parte del monotemático, tanto el texto Carga mental de trabajo: propuesta de un modelo integrador; como Propuesta de

diseño de formulario en línea para la investigación, son dos ideas de cómo ir abriéndole camino a esta difícil realidad.

Fuera del monotemático, Blanca Estela Galicia Rosales nos da cuenta de cómo los docentes van conformando el sentido estético-artístico y prácticas artístico-pedagógicas, así como de las dificultades para ello.

Chávez Alba y Martín del Campo Aceves, por su parte, al hablar de la educación inclusiva, dan cuenta de la importancia que tiene en la formación inicial de docentes, ya que, desde allí es donde realmente se puede impactar en las escuelas.

Finalmente, tanto Heron Ferreira como Davi Silva da Costa intentan, con su artículo, contribuir al diseño de prácticas educativas en la Educación Profesional y Tecnológica centradas en los principios de la Educación en Agroecología, así como contribuir a una problematización guiada por la mediación para construir procesos de transformación en este campo del conocimiento.

Agotamiento emocional laboral en docentes de una universidad pública de Jalisco

María de Lourdes Preciado-Serrano*, María Guadalupe Galván-Salcedo**, Angélica Oceguera Ávalos***, Carlos Eduardo Bracamontes Campoy****, Gabriela Guadalupe Carrillo-Núñez*****, Raúl Flores Carrillo****** y Sabrina del Rosario Pérez Santana*******

*Doctora en Ciencias de la Salud en el Trabajo. Profesora-investigadora en el Departamento de Salud Pública del CUCS-UdeG.
delourdes.preciado@academicos.udg.mx
**Doctora en Ciencias de la Salud en el Trabajo. Profesora-investigadora en el Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales del CUCS-UdeG.
guadalupe.galvan@academicos.udg.mx
***Doctora en Ciencias de la Salud en el Trabajo. Profesora-investigadora en el Departamento de Trabajo Social del CUCSH-UdeG.
angelica.oavalos@academicos.udg.mx
****Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora en el Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales del CUCS-UdeG.
carlos.bracamontes@academicos.udg.mx
*****Doctora en Ciencias de la Salud Pública. Profesora-investigadora en el Departamento de Morfología del CUCS-UdeG.
gabriela.cnunez@academicos.udg.mx
******Doctor en Ciencias de la Salud en el Trabajo. Profesor-investigador en el Departamento Psicología Aplicada del CUCS-UdeG.
raulfcarrillo@academicos.udg.mx
*******Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora en el Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales del CUCS-UdeG.
delrosario.perez@academicos.udg.mx

Recibido: 6 de mayo 2021
Aceptado: 15 de septiembre 2021

Resumen

El docente se enfrenta a exigencias institucionales que impactan positivamente en su satisfacción o negativamente en desgaste psíquico, tensión subjetiva o afrontamiento de evitación. Objetivo: determinar el agotamiento emocional laboral en docentes universitarios. Método: Estudio observacional, transversal y analítico. Se encuestó con la escala AEL-19, a 590 docentes, seleccionados de forma aleatoria en cinco centros de una universidad pública en Jalisco. La escala se sometió a validez factorial y fiabilidad, para adaptarla a esta población. Se utilizó el programa estadístico SPSS-MBI (versión 26.0). Resultados: El análisis factorial ofreció 53.1% de varianza explicada, fiabilidad (α=.86—α=.63) e índices de ajuste con análisis factorial confirmatorio adecuados. El 28% de los participantes presentó nivel alto de satisfacción, 17% de desgaste emocional, y 2% de tensión psicológica y afrontamiento de evitación. Conclusión: La escala AEL-19 mostró validez y fiabilidad para docentes universitarios quienes reportaron más desgaste emocional con estudios de posgrado y tiempo completo.

Palabras clave: Satisfacción laboral, docentes universitarios, validez factorial, evitación, desgaste emocional.

Abstract

The teacher faces institutional demands that effect on their satisfaction or negatively on mental exhaustion, subjective tension or avoidance coping. Objective: to determine emotional exhaustion at work in university teachers. Methods: Observational, cross-sectional and analytical study. The AEL-19 scale was applied to 590 randomly selected teachers from five centers of a public university in Jalisco. The scale was subjected to factorial validity and reliability, to adapt it to the target population. The statistical program SPSS-MBI (version 26.0) was used. Results: The factor analysis offered 53.1% of explained variance, reliability (α= .86 to .63) and fit indices with adequate confirmatory factor analysis. 28% of the participants presented high level of satisfaction, 17% emotional exhaustion, and 2% psychological stress and avoidance coping. Conclusion: The AEL-19 scale showed validity and reliability for university teachers, who reported more emotional exhaustion with postgraduate studies and full-time.

Keywords: Job satisfaction, university teachers, factor validity, avoidance, emotional exhaustion.

La actividad de un docente universitario involucra la experiencia emocional, cognoscitiva y física, entre otros aspectos, dada la exigencia socio-histórica del proceso enseñanza-aprendizaje. En el ambiente de trabajo de un docente universitario emergen factores psicosociales, no solamente de seguridad y salud física, tales como la autoestima, la experiencia de logro, el prestigio social, la comunicación o los que pueden obstaculizar su bienestar, como tensiones emocionales y afrontamientos de evitación. El constructo satisfacción laboral en los docentes favorece las relaciones interpersonales tanto con sus colegas como con los usuarios de sus servicios, además de contribuir con las metas de la organización que involucra la conocida interacción entre "lo que se quiere, se tiene y lo importante" (Park & Ramos, 2018; Huaita & Luzza, 2018; Quispe & Paucar, 2020; Simbron-Espejo & Sanabria-Boudri, 2020).

El paradigma transaccional propone un equilibrio entre las exigencias laborales y la capacidad del individuo, además del impacto que median exigencias de historia personal, educativas e incluso de representaciones simbólicas para mantener el bienestar de una persona (Folkman & Lazarus, 1986). Así, los factores organizacionales que favorecen el desarrollo del docente universitario son evaluados de forma diferenciada por algunas características, como los nombramientos de las funciones, carga horaria semanal e inclusive antigüedad en la institución (Chicué, Vargas, Hernández & Vargas, 2017; Duche, Gutiérrez & Paredes, 2019; Pujol-Cols, 2016 y 2018).

Diversos estudios reportan aspectos negativos referidos a las condiciones laborales donde se realiza la actividad del docente, repercutiendo en su estado emocional, tales como el ingreso, la higiene de espacios, el uso de equipo y materiales, entre otros (Bedoya, Carrillo, Severiche & Espinosa, 2018; Limaymanta & Turpo-Gebera, 2021). La presencia de sintomatología por desgaste psicológico se asocia inversamente con satisfacción laboral y compromiso en docentes de diversas universidades de habla hispana, que se expresa principalmente con indiferencia, cinismo, ineficacia o, estrés en general (Cladellas-Pros, Castelló-Tarrida & Parrado-Romero, 2018; Seijas-Solano, 2019; Tomás, De los Santos & Fernández, 2019).

En México, la Norma Oficial Mexicana 035 (NOM-035) establece que los factores de riesgo psicosocial son los que provocan trastornos de ansiedad, no orgánicos o del ciclo sueño-vigilia y de estrés grave y de adaptación… (Numeral 4.7), como alteraciones por agentes relacionados con los ambientes no favorables del trabajo. Como medida de prevención se requiere realizar evaluaciones psicológicas periódicas con cuestionarios desarrollados para la población destino, que sustenten validez mediante el análisis factorial confirmatorio (numeral 7.5). Aunque se han estudiado diversos conglomerados de trabajadores, particularmente, los docentes son de interés fundamental para el investigador, no solo porque impacta en la organización, sino porque su acción trasciende al ámbito social e incluso hacia las perspectivas culturales.

En consecuencia, las manifestaciones negativas del área emocional se han estudiado con diversas escalas, principalmente bajo la acepción de *burnout o mobbing* (Muñoz-Chávez & López-Chau, 2018). En México, Uribe (2010) diseña la EDO Escala de Desgaste Ocupacional (*burnout)* para población mexicana, con una visión negativa del comportamiento por consecuencia del estrés laboral e incorpora factores de índole personal. Sin embargo, no se reporta la estructura factorial confirmatoria para docentes mexicanos (Fuster-Guillén, *et al.*, 2019).

Si consideramos un desequilibrio entre las exigencias de la tarea y los recursos individuales, el agotamiento emocional laboral es una respuesta particular que involucra cuatro dimensiones: 1) *Insatisfacción laboral*: refiere a las manifestaciones de suspicacia, murmuración o crítica negativa hacia otros, deseos de abandonar el trabajo por considerar que existen pocas oportunidades de progresar o de obtener los requerimientos necesarios para su cotidianidad. *2) Dificultad en la relación con los compañeros*: informa de los comportamientos negativos para la cooperación, interés por el otro, del trato con indiferencia a la problemática laboral de sus colegas o de la manifestación abierta de reportes constantes por mal desempeño o faltas importantes en el trabajo. *3) Tensión psicológica*: es la expresión de sintomatología derivada por estrés laboral o preocupaciones constantes por el desempeño, tales como cefaleas, fatiga generalizada, enojo constante, pérdida de paciencia o deseos de tomar medicamentos u otras sustancias para tranquilizarse o relajarse. *4) Afrontamiento de evitación*: conductas que aluden a evadir la comunicación con los supervisores, ocultar errores en el trabajo, mentir constantemente sobre asuntos laborales o temores infundados por evaluaciones que se les haga.

El impacto de este comportamiento se ha estudiado suficiente en el personal de atención a la salud (Cruz, 2019). No obstante, los docentes universitarios tienen un rol trascendental, ya que son los formadores de profesionales, quienes tendrán a su cargo recursos humanos e impactarán en la calidad de los productos o servicios del sector productivo. Por lo que la presente investigación tuvo el objetivo principal de identificar el grado de agotamiento emocional laboral en docentes de una universidad pública de Jalisco.

Método

Estudio observacional, transversal analítico con la participación de 590 docentes de una universidad pública en Jalisco, México. La encuesta se llevó a cabo en el período de 2018 a 2019, y se aplicó a 321 (54%) hombres y 269 (46%) mujeres de cinco centros universitarios. La edad promedio fue de 43 (±12.16) años, con amplitud de 21 hasta 72 años. Del total de la muestra, 331 (56%) refirieron estar casados; 193 (33%), solteros y el resto se reportó como separados, divorciados, en unión libre o viudos.

La media de años de estudio fue de 19 (±4.43), contando con nivel de técnico, licenciatura y posgrados (especialidad, maestría y doctorado) en diversas áreas del conocimiento, como ingeniería, salud, administración y humanidades. La antigüedad laboral promedio se reportó en 15 (±10.9) años, desde nuevo ingreso y hasta 42 años de servicio.

Se calculó el tamaño de muestra para cada centro universitario participante. Los criterios de inclusión fueron: docentes con contrato definitivo y sindicalizados registrados durante el año 2018, seleccionados de acuerdo al listado entregado por el Secretario Delegacional de División y con participación voluntaria. Criterios de exclusión: encuesta incompleta, docentes que a la tercera vez de visita no se localice, docente con función directiva y docente con proceso de jubilación. La muestra fue aleatoria, al 95% de confianza y 5% de margen de error (Tabla 1).

Tabla 1. Tamaño muestral y participación de docentes universitarios.

Centro universitario	Población de docentes sindicalizados	Muestra requerida	Participantes	Respuesta
1	80	67	40	60%
2	919	272	272	100%
3	138	103	103	100%
4	157	113	113	100%
5	121	93	62	67%
Totales	1415	648	590	

Nota: Muestra requerida al 95% de confianza (alpha) y 5% para margen de error (Beta).

Consideraciones éticas. El proyecto de esta investigación está registrado ante los Comités de Investigación y Ética del Centro Universitario de Ciencias de la Salud y es parte del Programa "Clima Organizacional en Docentes" de la Secretaría del Deporte y Promoción de la Salud del Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Guadalajara (STAUdeG). Está sujeta a los principios de la Declaración de Helsinki (2008) para preservar el respeto a la dignidad, derechos y bienestar de las personas. Asimismo, de acuerdo con el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud, Título Segundo, Capítulo I De los aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos, Artículo 17 se clasifica con la categoría I: investigación sin riesgo.

Instrumentos

1. Cédula de datos socio-laborales para la caracterización de los participantes: sexo, edad, estado civil, años de estudio, antigüedad en la institución y carga de trabajo (referida las horas trabajadas por semana, como asignaturas, tiempo completo y tiempo completo más asignaturas).
2. Escala de Agotamiento Emocional Laboral (Preciado-Serrano, Pando-Moreno & Vázquez-Goñi, 2004) que fue diseñada para mujeres de la industria textil y posteriormente adaptada a población médica (Preciado-Serrano, *et al.*, 2007). Presentan enunciados que valoran aspectos de la organización, de las relaciones interpersonales con los colegas y de la auto-percepción del comportamiento en el trabajo. Consta de 19 ítems: que ofrece cinco puntos de opción de respuesta (1=nunca, 2=rara vez, 3=algunas veces, 4=a menudo y 5=siempre). Los enunciados se pueden contestar de 10 a 15 minutos como un autoinforme, no requiere la presencia del profesional de la salud. Los ítems se conforman en cuatro factores o subescalas independientes (que explican el 52.16% de varianza y fiabilidad de 86.7% total): insatisfacción laboral, dificultad en la relación con los compañeros, tensión psicológica y afrontamiento de evitación. Para esta investigación se transformaron los ítems 1, 7, 13 y 17 a enunciados afirmativos por lo que se requirió llevar a cabo el análisis factorial confirmatorio para esta población.

Procedimiento

Primero, se analizó la redacción y adecuación de los ítems de la Escala Agotamiento Emocional Laboral (Preciado *et al*., 2007), por 12 docentes expertos en el idioma español. Se realizaron adecuaciones gramaticales especificando el contexto universitario como ámbito laboral y en cuatro ítems se redactó el enunciado de forma afirmativa (véase apéndice); además quedaron 15 ítem en términos negativos de acuerdo con la teoría cognitivo-emocional (Folkman & Lazarus, 1986).

Una vez registrado el protocolo de investigación ante los comités de investigación y ética institucionales, se contactó con los Secretarios Delegacionales de cada división para su apoyo y así extender la invitación a los docentes que fueron seleccionados de manera aleatoria. Posteriormente, se invitó a los docentes a participar, informándoles de los objetivos y las consideraciones éticas. Quienes aceptaron, firmaron una carta de consentimiento. Así, algunos realizaron la encuesta de manera presencial y otros, vía electrónica.

Análisis de datos

Las respuestas fueron registradas en una base de datos con el programa SPSS-MBI versión 26, con licencia universitaria. Se analizaron con estadísticos descriptivos y para determinar la validez del instrumento se llevó a cabo el análisis factorial exploratorio con el método de componentes principales y rotación *ecuamax*, que maximiza la varianza entre los ítems y minimiza el número de éstos en cada variable endógena identificada (valor *eigen* >.40). Se solicitó el criterio de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett al nivel significativo ($p<.05$). Enseguida se realizó el análisis factorial confirmatorio con la técnica de ecuaciones estructurales bajo el método de estimación de máxima verosimilitud y con índices de ajuste: valores con X^2/df (Chi-cuadrado/grados de libertad) en rango de 2 a 3 como adecuado, con los índices restrictivos (cuyas siglas son por sus nombres en inglés) de: GFI (índice de bondad de ajuste ≥.9), AGFI (índice ajustado de bondad de ajuste >.8) NFI (índice normado de ajuste ≥ .9), CFI (índice de ajuste comparativo ≥.9), RMR (error cuadrático medio residual ≤ .08), RMSEA (error de aproximación cuadrático medio <.08) y TLI (índice de no centralidad ≥.9) y el coeficiente de correlación múltiple superior a .4, para dejar las variables superficiales o *ítems* de la escala, según los valores sugeridos por Catena, Ramos y Trujillo (2003).

Posteriormente, se realizó la calificación para cada uno de los participantes y con los coeficientes de las regresiones de la matriz factorial que ofrece el software (valores <-1=bajo, -1 a 1=medio, >1 alto) se determinaron los puntos de corte para cada dimensión del AEL-19, lo que permitió clasificar a los docentes participantes.

Resultados

En virtud de que se modificaron cuatro ítems de la escala original AEL-19, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio que reportó adecuadamente la clasificación de los enunciados en dos dimensiones (todos con valores *eigen*>.40): los ítems redactados en positivo y los ítems redactados negativamente. Posteriormente, se invirtieron los valores de los ítems positivos, para tener opciones de respuesta similares en forma ascendente e identificar el aspecto negativo del agotamiento emocional. Se procedió al análisis de validez factorial para cuatro extracciones, acorde con la estructura original de la escala. La adecuación muestral KMO fue .867 con prueba de esfericidad de Bartlett (X^2=3404.872, $p<.05$).

El análisis factorial para cuatro componentes principales explicó 53.12% de varianza acumulada con saturación en rotación ecuamax. Los factores se

agruparon acorde con el contenido y el número requerido de ítems, según la literatura (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomás-Marco, 2014), todos mostraron carga factorial y fiabilidad adecuada. El primer factor se conformó con los cuatro ítems redactados en forma positiva: satisfacción laboral. El contenido de los ítems agrupados en el segundo factor permitió cambiar el nombre a "desgaste emocional" en lugar de dificultad en la relación con los compañeros. Aunque se modificó en forma mínima los ítems de las otras dos dimensiones, se mantuvo su nombre como en el original: tensión psicológica y afrontamiento de evitación, respectivamente. Para obtener la validez relevante factorial se promedió el cuadrado de las *comunalidades* de los ítems que conforman cada factor (Tabla 2).

Tabla 2. Matriz de componentes rotadosa para la Escala Agotamiento Emocional Laboral en docentes universitarios con el análisis factorial.

Enunciados	F1	F2	F3	F4
1. Estoy dispuesto a ayudar a todos mis compañeros de trabajo.	.776	.015	.059	.052
2. En el trabajo universitario tengo pensamientos de cosas que no me gustaría que supieran otras personas.	143	.633	.168	.123
3. Suelo ocultar mis errores a mi supervisor o a mis compañeros.	.165	.590	.292	.075
4. Tengo dolores de cabeza durante mi trabajo universitario.	.008	.071	.837	.081
5. Durante mi trabajo universitario me encuentro fatigado.	.005	.124	.819	.099
6. Siendo sincero, murmuro o critico a otros en la Universidad.	.094	.482	.295	.263
7. Me siento animado en las actividades de mi trabajo universitario.	.857	.066	.002	.012
8. Pienso en dejar mi trabajo universitario.	.031	.268	.137	.593
9. Intento evitar encontrarme con mi supervisor o jefes universitarios.	.097	.584	.063	.143
10. Me enojo fácilmente por mi actividad universitaria.	.182	.331	.465	.374

11. Encuentro mi ambiente de trabajo universitario deprimente.	.004	.24	.375	.554
12. Tengo el deseo de tomar algún medicamento para tranquilizarme al estar trabajando en la Universidad.	.038	.199	.424	.231
13. Mantengo interés de lo que pasa con mis compañeros.	.857	.083	.017	.007
14. Tengo tendencia a tratar con indiferencia a mis compañeros.	.084	.606	.141	.341
15. Tengo problemas para entenderme con mis compañeros de la Universidad.	.079	.604	.115	.344
16. Existen pocas oportunidades para progresar en mi trabajo universitario.	.184	.035	.09	.579
17. Mantengo calma y paciencia durante mi trabajo universitario y con mis compañeros.	.854	.023	.086	.124
18. Tengo algunos problemas con mi desempeño laboral por falta de cooperación de mis compañeros universitarios.	.018	.522	.297	.293
19. Pienso en buscar un nuevo trabajo.	.092	.026	.124	.745
Validez relevante	.508	.206	.329	.233
Fiabilidad Alpha de Cronbach	.86	.76	.69	.63

Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Equamax con Kaiser. a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.
F1= Satisfacción laboral, F2= Desgaste emocional, F3= Tensión psicológica, F4= Afrontamiento de evitación.

El análisis factorial confirmatorio se llevó a cabo con el método de máxima verosimilitud, dada la distribución normal de los datos. Los índices de ajuste del modelo fueron significativos (X2/df: 418.36/146=2.86, con un valor $p<.01$) y adecuados (tabla 3). Las correlaciones entre los errores de medida de cada ítem se ajustaron para maximizar la variabilidad y se mostró la independencia entre el factor de satisfacción laboral respecto a los otros tres negativos: desgaste emocional, tensión psicológica y afrontamiento de evitación.

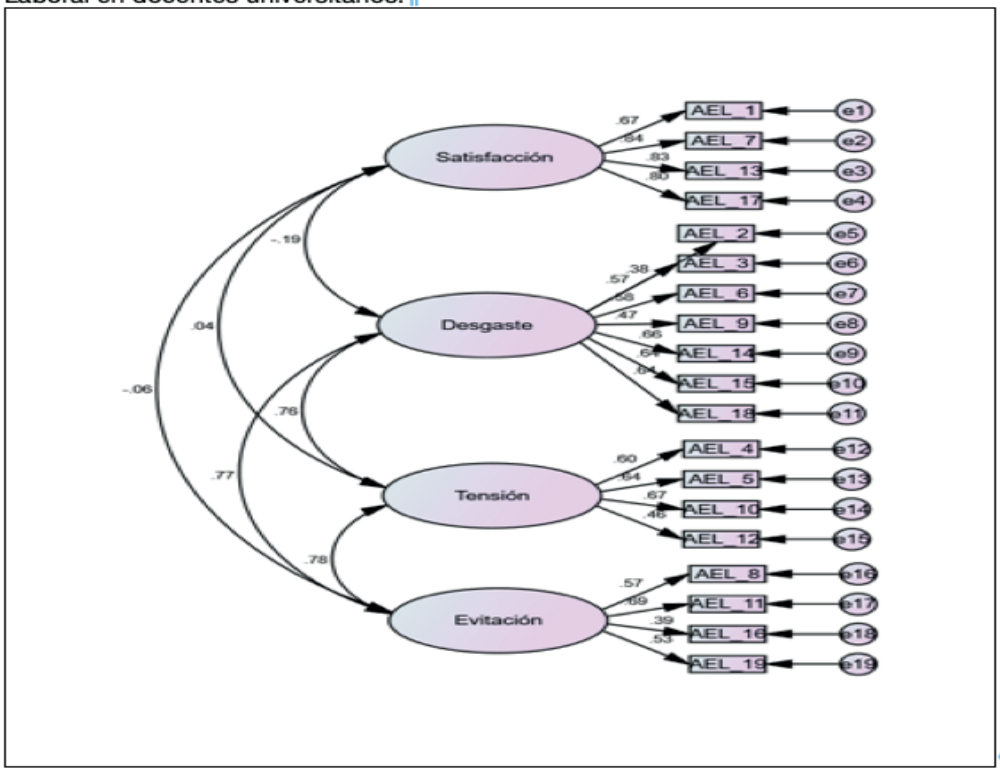
Tabla 3. Índices de ajuste del modelo de análisis factorial confirmatorio para la escala Agotamiento Emocional Laboral en docentes universitarios.

Estadístico	Valor aceptable NOM-035	Índice obtenido
X^2 (chi-cuadrado)	Ho	418.363
df (grados de libertad)	parámetro	146.
X^2/df (coeficiente)	≤ 5	2.866
p (probabilidad)	< .05	<.05
GFI (índice de bondad de ajuste)	≥ .90	.923
AGFI (índice ajustado de bondad de ajuste)	> .90	.907
NFI (índice normado de ajuste)	≥ .90	.878
CFI (índice de ajuste comparativo)	≥ .90	.917
RMR (error cuadrático medio residual)	0 a 0.08	.068
RMSEA (error de aproximación cuadrático medio)	< .08	.056
TLI (índice de no centralidad)	≥ .90	.902
ECVI (índice de validación cruzada esperada y límites inferior-superior)	Cercano a la unidad	.86 (.762 -.97)

Nota: NOM-035: Norma Oficial Mexicana de Factores de riesgo psicosocial en el trabajo (apartado 7.5).

El índice normado de ajuste (NFI=.878) mostró valor marginal, posiblemente por los ítems (AEL-2 y AEL-16) cuyas cargas regresivas fueron (w= .38 y w= .39) inferiores a la solicitada (w>.40), como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales para la Escala Agotamiento Emocional Laboral en docentes universitarios.



Acorde con los puntajes de las regresiones obtenidas con la matriz de coeficientes factoriales, se determinó los puntos de corte para el grupo de referencia de docentes universitario (Tabla 4).

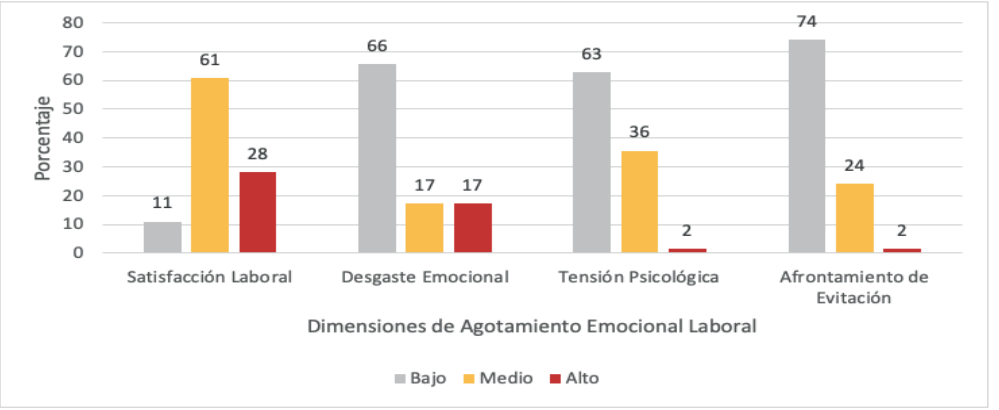
Tabla 4. Punto de corte de Agotamiento Emocional Laboral para el grupo de docentes universitarios participantes.

Factor	Clasificación		
	Bajo	Medio	Alto
Satisfacción Laboral: ítems: 1, 7, 13, 17.	≤ 8	9 a 18	≥19
Desgaste emocional: ítems: 2, 3, 6, 9, 14, 15, 18.	≤ 13	14 a 16	≥17

Tensión psicológica: ítems: 4, 5, 10, 12.	≤ 6	7 a 11	≥12
Afrontamiento de evitación: ítems: 8, 11, 16, 19.	≤ 10	11 a 17	≥18

En la figura 2 se indicó que 11% (65) de los docentes participantes presentó nivel bajo de satisfacción laboral, quienes expresaron no estar dispuestos a cooperar con sus compañeros o mantener el interés en sus actividades. El 17% (101) se encontró en nivel alto de desgaste emocional alto y el mismo porcentaje se encuentra en nivel medio con posibilidad de pasar al nivel superior, con actitudes críticas hacia sus compañeros, tratarlos con indiferencia o tener problemas de índole personal con ellos. El 2% (9), tensión psicológica alta o afrontamiento de evitación, con síntomas corporales no relacionados a agentes biológicos o físicos, evitar el contacto con sus jefes o calificar negativamente su ambiente de trabajo.

Figura 2. Distribución porcentual de docentes universitarios según calificación de agotamiento emocional laboral.



Se comparó entre hombres y mujeres el puntaje de AEL, solamente se encontró diferencia significativa en la dimensión satisfacción laboral y correspondió al sexo masculino, el mayor puntaje (H M t_{588} = 2.92, p = .004).

Se analizó la asociación de las variables nivel de estudios y antigüedad en la institución como independientes con las dimensiones del AEL mediante el estadístico *tau b* de Kendall, dado los rangos de la variable dependiente: bajo, medio, alto.

La variable nivel de estudios, se analizó con los niveles reportados: 1) estudios técnicos de menos de 4 años, 2) estudios de licenciatura de 4 a 5

años y 3) estudios de posgrados: especialidad, maestría o doctorado. Se encontró asociación significativa, principalmente en valores altos de la categoría de posgrado con desgaste emocional (Tabla 5).

Tabla 5. Asociación del nivel de estudios con las dimensiones de Agotamiento Emocional Laboral en docentes universitarios.

Nivel de estudios	Bajo	Medio	Alto	*tau b* de Kendall	*p*
	Satisfacción Laboral				
Estudios técnicos	7	49	6	.362	.031
	1%	8%	1%		
Estudios de licenciatura	35	146	8		
	6%	25%	1%		
Estudios de posgrado	23	164	152		
	4%	28%	26%		
	Desgaste Emocional				
Estudios técnicos	35	13	14	-.023	.039
	6%	2%	2%		
Estudios de licenciatura	127	37	25		
	22%	6%	4%		
Estudios de posgrado	226	51	62		
	38%	9%	11%		
	Tensión Psicológica				
Estudios técnicos	41	21		-.095	.039
	7%	4%	0%		
Estudios de licenciatura	99	87	3		
	17%	15%	1%		
Estudios de posgrado	231	102	6		
	39%	17%	1%		

	Afrontamiento	de Evitación			
Estudios técnicos	44	17	1	-.021	.04
	7%	3%	0%		
Estudios de licenciatura	140	46	3		
	24%	8%	1%		
Estudios de posgrado	254	80	5		
	43%	14%	1%		

La variable antigüedad con siete categorías, solamente mostró asociación significativa con las dimensiones de satisfacción laboral y desgaste emocional. Los niveles bajos de satisfacción laboral se presentaron principalmente en la categoría de menos de 10 años de antigüedad, pero los niveles medio y alto de desgaste ocupacional alcanzaron hasta los menores de 15 años de trabajar en la institución (Tabla 6).

Tabla 6. Asociación los años de antigüedad en la institución con las dimensiones de Agotamiento Emocional Laboral en docentes universitarios.

	Satisfacción laboral				Desgaste emocional			
Antigüedad en la institución	Bajo	Medio	Alto	*tau b* de Kendal	Bajo	Medio	Alto	*tau b* de Kendal
Hasta 5 años	29	121	17	0.215*	116	29	22	0.04*
	5%	21%	3%		20%	5%	4%	
Hasta 10 años	6	40	14		40	8	12	
	1%	7%	2%		7%	1%	2%	
Hasta 15 años	5	41	25		40	9	22	
	1%	7%	4%		7%	2%	4%	
Hasta 20 años	10	45	31		62	13	11	
	2%	8%	5%		11%	2%	2%	

Hasta 25 años	8	34	22	43	12	9
	1%	6%	4%	7%	2%	2%
Hasta 30 años	3	51	38	57	25	10
	1%	9%	6%	10%	4%	2%
Más de 30 años	4	27	19	30	5	15
	1%	5%	3%	5%	0%	3%

*$p < .05$

La variable carga laboral, se analizó con los niveles reportados: 1) horas de asignatura, 2) tiempo completo y 3) tiempo completo más horas de asignatura. Cabe resaltar que se encontró asociación significativa, principalmente en valores altos de la categoría tiempo completo con desgaste emocional, pero más insatisfacción laboral en docentes de tiempo completo más carga horaria de asignatura (Tabla 7).

Tabla 7. Asociación de la carga laboral con los niveles de Agotamiento Emocional Laboral en docentes universitarios.

Carga laboral	Bajo	Medio	Alto	*tau b* de Kendall	*p*
	Satisfacción Laboral				
Asignaturas	17	77	47	-.113	.038
	3%	13%	8%		
Tiempo completo	17	139	76		
	3%	24%	13%		
Tiempo completo y asignaturas	31	143	43		
	5%	24%	7%		
	Desgaste Emocional				
Asignaturas	97	22	22	-.002	.036
	16%	4%	4%		
Tiempo completo	146	38	48		
	25%	6%	8%		

Tiempo completo y asignaturas	145	41	31		
	25%	7%	5%		
	Tensión Psicológica				
Asignaturas	95	44	2	.064	.039
	16%	7%	0%		
Asignaturas	148	81	3		
	25%	14%	1%		
Tiempo completo	128	85	4		
	22%	14%	1%		
	Afrontamiento de Evitación				
Asignaturas	109	29	3	.044	.039
	18%	5%	1%		
Tiempo completo	173	57	2		
	29%	10%	0%		
Tiempo completo y asignaturas	156	57	4		
	26%	10%	1%		

Discusión

El estudio cumple con el objetivo principal que fue identificar el nivel de agotamiento emocional laboral en una muestra de docentes universitarios, con la escala AEL-19 que se adaptó y validó, con resultados aceptables tanto del análisis factorial exploratorio como confirmatorio. El AEL es un constructo que se dimensiona con cuatro factores independientes. El primero tiene una direccionalidad positiva: satisfacción laboral, que el 28% de los participantes calificó en nivel alto, quienes indicaron estar dispuestos a ayudar a sus colegas, sentirse animado en sus actividades como docente universitario y mantener la calma durante su jornada laboral. Si bien, no se han reportado estudios con el uso del mismo cuestionario para esta población, cabe señalar que los porcentajes de satisfacción laboral en docentes con otros instrumentos son similares a los obtenidos por Limaymanta y Turpo-Gebera (2021) que comparan la satisfacción laboral en docentes de universidades públicas y privadas en Perú, y sustentan que las condiciones de trabajo (material,

equipo e higiene) son fundamentales para mantener altos niveles en esta dimensión. Asimismo, en otro estudio comparativo con docentes de universidad pública y privada en Perú (Duche, Gutiérrez y Paredes, 2019) indica que las relaciones interpersonales y la participación en la toma de decisiones se encuentran en el 80% de los participantes, y la relacionan con satisfacción y el compromiso laboral.

En el modelo estructural que proponen Tomás, De los Santos y Fernández (2019) para identificar los factores que se asocian con el desgaste ocupacional o *burnout,* refieren que la dimensión afectiva en las relaciones interpersonales genera un buen clima laboral y compromiso institucional, aumenta los niveles de satisfacción laboral y la eficacia profesional en tanto que disminuye la sintomatología emocional y la despersonalización. En dicho modelo aplicado a población docente universitaria de la República Dominicana se presentan índices de ajuste similares a los obtenidos en este estudio (CFI=.93 y RMSEA=.066), aunque en el caso de *burnout* la varianza explicada es de 29.9%. Con lo cual hay evidencia de que las buenas relaciones con los compañeros ofrecen nivel altos de satisfacción laboral y son preventivas de desgaste emocional.

Particularmente, el modelo factorial confirmatorio de desgaste ocupacional con el EDO (Uribe, 2010) al comparar los docentes del área de ingeniería y los del área de educación en Perú, determina niveles altos en este último grupo (Fuster-Guillén, et al., 2019) con pérdida progresiva de energía, debilidad emocional, fatiga y trato despersonalizado a estudiantes. Situación delicada en virtud de que la satisfacción laboral y el equilibrio emocional de los docentes que forman a otros docentes, debiera ser de cuidados especiales para la organización o institución. Los índices de ajuste del EDO en la población docente de Perú, son similares a los obtenidos con la escala AEL-19 para docentes universitarios de Jalisco, México.

La condición contractual o función específica del docente, en este estudio identificó que quienes solamente ejercen su tiempo completo manifestaron mayor porcentaje de satisfacción laboral, pero también desgaste emocional y tensión psicológica. Resultados opuestos a los que reportan Cladellas-Pros, Castelló-Tarrida y Parrado-Romero (2018) en un estudio cuasi-experimental con docentes españoles que demuestran que con modalidad contractual permanente tienen menos síntomas de estrés que los asociados o no permanentes, no obstante la salud en general valorada con el cuestionario ISTAS21 se presenta más deteriorada en esta categoría de docentes. Cabe enfatizar que el 72% de los docentes encuestados en este estudio, no se encuentran satisfechos del todo, por lo que pudiera relacionarse con las condiciones del entorno organizacional que se tiene. De acuerdo con Pujol-Cols y Arraigada (2016) que plantean la existencia de

profundas diferencias en las condiciones de trabajo al interior de las universidades, contribuye a que los docentes manifiesten experiencias diferenciadas respecto del mismo tema o en su percepción según los subgrupos sociales en los que se identifican (Pujol-Cols, 2018). En ese sentido, la presente investigación identificó asociación significativa de satisfacción laboral, principalmente en valores bajos en el nombramiento de tiempo completo más horas asignatura a su cargo, es decir, en quienes laboran más de 40 horas a la semana.

Respecto del sexo: hombre y mujer, se realizó la comparación de los resultados de la escala AEL-19, sólo hubo diferencia significativa en la dimensión satisfacción laboral y correspondió al sexo hombre el mayor puntaje ($H\bar{x}$=13, $M\bar{x}$=12, t588 =2.92, p=.004), aunque diferencia mínima de un punto. Contrario al estudio de Bholane, Kishor (2015) que reporta la satisfacción laboral en 274 profesores universitarios en el estado de Maharashtra en India, que declaran que no existe diferencia significativa en el nivel de satisfacción laboral de los profesores universitarios en función del género. De igual manera, concluyen que los profesores universitarios están más satisfechos con la naturaleza de su trabajo y menos satisfechos con los procedimientos operativos, agregan que 65% (179) de los profesores universitarios tienen satisfacción laboral moderada y reportan diferencia significativa en función del nivel educativo (con y sin posgrado). Porcentaje similar se observó en la presente investigación con respecto a la satisfacción laboral, aunque no se obtuvo diferencias significancias por el nivel de estudios. No obstante, el 26% (152) de los docentes con estudios de posgrado se manifestaron con nivel alto de satisfacción por su actividad.

Por otro lado, el 2% (9) docentes manifestaron sentir tensión psicológica en el desempeño docente, así como reconocer que implementan conductas de afrontamiento y de evitación del agotamiento emocional en la realización de sus actividades laborales. En ese sentido, también nueve docentes de la muestra presentan nivel alto de conductas de afrontamiento de evitación. Cabe hacer la reflexión, que no debemos dejar de lado que 581 docentes en ambas dimensiones integran el nivel bajo y medio, siendo recomendable no perder de vista para continuar con la disminución de estos factores con programas específicos y especializados en el tema.

Sabemos del esfuerzo de los docentes para la realización de sus actividades laborales y no solo es estar presente con los alumnos durante la sesión de clase, por supuesto que se invierte mayor tiempo para preparación del material, supervisión o tutoría extra-aula y sobre todo, para evaluación de actividades, que por lo general se llevan a cabo a solicitud expresa por parte de las universidades. Al respecto, Folkman y Lazarus en 1986 plantean, con fundamento en el paradigma transaccional, un equilibrio entre las exigencias

del trabajo, la capacidad del individuo, historia personal, educativas e incluso de representaciones simbólicas para disminuir las afecciones por agotamiento emocional laboral.

Por último, se analizó la antigüedad laboral en la institución que se asoció directamente con la satisfacción laboral. Resultados similares a los reportados por Park y Ramos (2018), posiblemente porque los niveles académicos son menores en quienes tienen menos antigüedad y les corresponde menor salario u otras prestaciones que se van adquiriendo con el paso del tiempo y la evaluación del desempeño (Chicué, Vargas, Hernández & Vargas, 2017).

Conclusión y recomendaciones

La escala AEL-19 presentó fortalezas psicométricas con el análisis factorial confirmatorio para docentes universitarios de una universidad pública en Jalisco y reportó niveles adecuados de satisfacción laboral, desgaste emocional, tensión psicológica y afrontamiento de evitación en esta muestra. Solamente un porcentaje menor al 5% (esperado epidemiológicamente) se encontró en niveles de riesgo por agotamiento emocional laboral. Conforme con la NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención esta escala AEL-19 puede utilizarse con fines de monitoreo para sustentar diseños de intervenciones en la prevención de daños a la salud.

Agradecimientos

Al Secretario General del STAUdeG que permitió y apoyó desinteresadamente la presente investigación, por contribuir permanente en la preservación de la salud y bienestar de sus agremiados. Asimismo, a los profesores que analizaron la redacción de la escala AEL-19 y a quienes participaron en la encuesta. Especial reconocimiento a estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Salud en el Trabajo por su contribución en el levantamiento de los datos.

Referencias

Bedoya, E. A., Carrillo, M. S., Severiche, C. A. & Espinosa, E. A. (2018). Factores asociados a la satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior del Caribe Colombiano. *Revista ESPACIOS*, 39(2), 1-14. Recuperado de http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/3312#

Bholane, Kishor. (2015). A Study of Job Satisfaction of University Teachers in Maharashtra State. *Management Today*. 5. 10.11127/gmt.2015.12.07. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/292178479_A_Study_of_Job_Satisfaction_of_University_Teachers_in_Maharashtra_State

Catena, A., Ramos, M. y Trujillo, H. (2003). *Análisis multivariado: un manual para investigadores.* España: Edición Biblioteca Nueva.

Chicué, D., Vargas, A. D., Hernández, C. & Vargas, L. F. (2017). Satisfacción laboral del profesorado del Programa de Administración de Empresas (PAE) de la Universidad de la Amazonía. *Revista UNIMAR*, 35(2), 27-46. Recuperado de http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/download/1525/2271?inline=1

Cladellas-Pros, R., Castelló-Tarrida, C. & Parrado-Romero, E. (2018). Satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario según su situación contractual. *Revista Salud Pública*, 20(1), 53-59. Recuperado de https://doi.org/10.15446/rsap.V20n1.53569

Cruz, V. & Bernui, I. (2019). Satisfacción laboral en docentes de la facultad de medicina de una universidad pública. *Anales de la Facultad de Medicina*, 80(4), 494-497. https://dx.doi.org/10.15381/anales.v80i4.16151

Duche Pérez, A. B., Gutiérrez Aguilar, O. A. & Paredes Quispe, F. M. (2019). Satisfacción laboral y compromiso institucional en docentes universitarios peruanos. *Revista Conrado*, 15(70), 15-24. Recuperado de http://conrado.ucf.du.cu/index.php/conrado

Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1986). Stress Processes and Depressive Symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology,* 95(2), 107-113.

Huaita, D. M. & Luza, F. F. (2018). El clima laboral y la satisfacción laboral en el desempeño docente de instituciones educativas públicas. *INNOVA Research Journal*, 3(8.1), 300-312. doi: https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.1.2018.801

Limaymanta, C. H. & Turpo-Gebera, O. (2021). Factores asociados a la satisfacción laboral del profesorado universitario*. Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-24. doi. 10.15517/aie.v21i1.42494

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. & Tomás-Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. Anales de Psicología, 30(3), 1151-1169. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361

Muñoz-Chávez, J. P. & López-Chau, A. (2018). Mobbing y satisfacción laboral en docentes de instituciones de educación superior del centro de México. *Ciencia y sociedad*, 43(4), 13-21. Recuperado de http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/bitstream/handle/123456789/2272/10.22206cys.2018.v43i4.pp13-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Norma Oficial Mexicana 035. NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial, identificación y prevención. Secretaría de Gobernación. *Diario Oficial de la Federación.* Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018

Park, CH. Y. & Ramos, M. H. B. (2018). The Level of Job Satisfaction as Indicator of Work Value-Fulfillment Trend in Higher Education Systems. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 112, 43–56. doi: https://doi.org/10.14257/ijast.2018.112.05

Preciado-Serrano, M. L., *et al.* (2007). Validez factorial de la "Escala de Agotamiento Emocional Laboral" para médicos de instituciones públicas en Guadalajara, México. *Investigación en Salud*, 9(1), 41-48. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/142/14290107.pdf

Preciado-Serrano, M. L., Pando-Moreno, M. & Vázquez-Goñi, J. M. (2004). Agotamiento emocional: escala burnout adaptada para mujeres trabajadoras en la costura industrial. *Investigación en Salud*. 6(2), 91-96. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14260206

Pujol Cols, L. J., (2016). Satisfacción Laboral en docentes universitarios: medición y estudio de variables influyentes. *Revista de Docencia Universitaria*; 14(2) 261-292. doi: https://doi.org/10.4995/redu.2016.5974

– (2018). Work engagement, satisfacción laboral, salud física y salud mental en académicos de una universidad pública argentina; Universidad de Carabobo; *Salud de Los Trabajadores*; 26(1) 6-19. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98419

Quispe, R. & Paucar, S. (2020). Satisfacción laboral y compromiso organizacional de docentes en una universidad pública de Perú. *Apuntes Universitarios*, *10*(2), 64-83. Recuperado de https://doi.org/10.17162/au.v10i2.442

Seijas-Solano, D. (2019). Riesgos psicosociales, estrés laboral y síndrome de brunout en trabajadores universitarios de una escuela de bioanálisis. *Revista de Salud Pública*, 21(1), 102-108. doi: https://doi.org/10.15446/rsap.V21n1.71907

Simbron-Espejo, S. & Sanabria-Boudri, F. (2020). Liderazgo directivo, clima organizacional y satisfacción laboral del docente. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 59-83. Recuperado de https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.295

Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. (1987). *Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión*. Secretaría General. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf

Tomás, J. M., De los Santos, S. & Fernández, I. (2019). Satisfacción laboral en el docente dominicano: antecedentes laborales. *Revista Colombiana de Psicología*, 28, 63-76. Recuperado de https://doi.org/10.15446/ rcp.v28n2.71675

Uribe, J. F. (2010). *Escala de Desgaste Ocupacional (EDO)*. México: Editorial Manual Moderno.

¿Qué ha pasado al interior de la Escuela Secundaria en el contexto del Covid-19? Un estudio de lo que no se ve

Norma Lidia Díaz-García*, Griselda Vázquez Lara** y Fernanda Núñez Martínez***

*Doctora en Psicología. Docente-investigador de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ). Orcid: 0000-0001-9893-8408. norma.diaz@ensj.edu.mx
**Estudiante del 8º semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia de la ENSJ. griselda.vazquezlara@ensj.edu.mx
***Estudiante del 8º semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia de la ENSJ. fernanda.nunezmartinez@ensj.edu.mx

Recibido: 16 de mayo 2021
Aceptado: 25 de septiembre 2021

Resumen

Este estudio es el resultado de una investigación de corte descriptivo con enfoque mixto, que busca presentar la experiencia sistematizada desde la visión de sujetos participantes, la documentación y sistematización de los procesos, que se desarrollan al interior de una escuela secundaria pública, donde a partir de los resultados se presenta una imagen representativa de lo que se ha vivido al interior de una institución educativa, en el esfuerzo por ajustar procesos y atender las necesidades educativas que se han presentado con el trabajo a distancia «trabajo que no se ve».

Instrumentos: cuestionarios, matrices de análisis estadístico, registros de observación participante, entrevistas y minutas de reuniones, entre la po-

blación muestra se encuentra la plantilla académica de una escuela secundaria durante el desarrollo del Consejo Técnico Escolar de agosto de 2020 a febrero de 2021. Entre los resultados se encuentra el ejemplo documentado de los esfuerzos al interior de la escuela secundaria para desarrollar las prácticas educativas en el contexto de la pandemia Covid-19.

Palabras clave: Procesos de gestión, prácticas educativas, profesorado, pandemia Covid-19.

Abstract

This study is the result of a descriptive research with a mixed approach, which seeks to present the systematized experience from the perspective of participating subjects, the documentation and systematization of the processes, which They are developed inside a public secondary school, where, based on the results, a representative image of what has been experienced inside a real educational institution is presented, in the effort to adjust processes and attend to the educational needs that have arisen. during the first school year with remote work «work that cannot be seen».

Among the instruments used for data collection are: questionnaires, statistical analysis matrices, participant observation records, interviews and minutes of meetings, among the sample population is the academic staff of a secondary school during the development of the School Technical Council (CTE) in the period from August 2020 to February 2021. Among the results is the documented example of efforts within the secondary school to develop educational practices in the context of the Covid-19 pandemic.

Keywords: Management process, educational practices, professorate, Covid-19 pandemic.

Ante las condiciones generadas por la pandemia en el mundo, son muchos los escenarios que se han transformado y replanteado a partir de la necesidad de adaptación y subsistencia ante el distanciamiento social, en este sentido, las prácticas educativas han sido trastocadas, resignificadas y adaptadas para dar continuidad al proceso educativo a través de la educación a distancia.

A casi un año de que los docentes implementaran prácticas educativas a distancia, convirtieran sus casas en centros de trabajo, dejaran de tener horario fijo, reestructuraran sus propias perspectivas y prácticas de enseñanza, para enfrentar el reto, aún y cuando las autoridades educativas no tenían idea de hacia dónde orientar las acciones, las condiciones y resultados, dejaron

ver las grandes deficiencias que disfrazaba el contexto educativo con el trabajo presencial.

Ahora conocemos el gran impacto de la brecha digital en que vivimos, las condiciones familiares en que se encuentran los estudiantes de educación obligatoria básica, la desigualdad social en el acceso al internet, equipos de cómputo, condiciones en general para desarrollar actividades educativas y las afectaciones de estas al desarrollo y logro de aprendizajes de los estudiantes, pero ¿qué ha pasado al interior de las escuelas ante esta situación?

Esta contribución busca presentar la experiencia sistematizada desde la visión de sujetos participantes, la documentación y sistematización de los procesos, que han estado al interior de una escuela secundaria pública, donde a partir de un estudio descriptivo con metodología de recolección de datos mixta, se presenta una imagen representativa de lo que se ha vivido al interior de una institución educativa real, para tratar de ajustar procesos y atender las necesidades educativas que se han presentado durante el primer ciclo escolar con trabajo a distancia, «trabajo que no se ve». Los instrumentos utilizados son cuestionarios con escala tipo Likert, matrices de análisis estadístico, registros de observación participante, entrevistas y minutas de reuniones, entre la población muestra se encuentra la plantilla académica de una escuela secundaria en el desarrollo del Consejo Técnico Escolar (CTE) en el periodo comprendido de agosto de 2020 a febrero de 2021, y la evaluación de la aplicación con cuatro grupos del estudiantado de primero y segundo grados con un total de 128 estudiantes, con una edad promedio de 12.8 años de edad promedio.

La enseñanza en la emergencia permite acercar la reflexión y el trabajo con los medios digitales a muchos docentes que hasta ahora habían pensado que eso no es su tema, y habían podido sostener su actividad sin tomar en cuenta a sus alumnxs, y ellxs mismxs, ya estaban profundamente atravesados por la digitalidad. En el contexto en el que estamos, creo que ya no quedan dudas de que para aprender a enseñar hay que saber más sobre el mundo digital, que es el mundo en el que vivimos (Dussel, 2020, p. 23).

Desarrollo

El Consejo Técnico Escolar (CTE), fue la primera vía de consenso para las comunidades educativas, ya que, a partir de éste se empezaron a tomar decisiones que orientarían la tarea educativa –siendo el trabajo del profesor y el alumno– en donde se vería reflejado el resultado de estos acuerdos. Este proceso fue acompañado por cursos complementarios de herramientas digitales, para su implementación en las clases a distancia, en lo que se destaca el apoyo entre pares académicos al interior de la escuela. Se comentó la for-

ma en que se trabajaría el ciclo escolar, en donde los maestros deberían crear links, para estas sesiones y a partir del criterio individual de cada docente se generarían las prácticas de enseñanza con las que se atendería el inicio del ciclo escolar 2020-2021.

Del tres al 21 de agosto de 2020, fue quizá la fase más intensiva que se haya atravesado desde la implementación del CTE, a través del análisis de registros y minutas de las sesiones de trabajo se identifican acuerdos como la institucionalización una Página Web Institucional y la implementación de un correo electrónico que sería la principal vía de comunicación entre la escuela y el estudiantado, con el dominio «jaliscoedu» lo que también permitía el acceso a la paquetería de la Google Suite, que pese a que se ofrecían cursos en línea de las instancias oficiales, fue la capacitación entre pares la que permitió la implementación de las herramientas, en este momento se dio la autonomía al profesorado para trabajar a distancia por la vía que en ese momento consideraran más pertinente y accesible de manera individual, sin embargo, se consideró necesario establecer formatos de planeación estandarizados y guías de trabajo semanal para quienes aún no se incorporaban al registro del correo institucional.

La educación a distancia hasta antes de la pandemia se relacionaba más con:

> las estrategias metodológicas y tecnológicas que posibilitan la entrega de contenidos educativos, y con la comunicación entre los participantes en un proceso educativo determinado que no coinciden en tiempo y lugar; de modo que, aunque se suene paradójico, la principal intención que anima la educación a distancia es que la distancia no exista (Moreno, 2015, p. 5).

A partir de la pandemia y el inicio de un nuevo ciclo escolar, la educación a distancia se convertía en la única vía para dar continuidad con el acto educativo. En el contexto de estudio, la estructura institucional cuenta con una Coordinación de Servicios Complementarios, que a su vez tiene destinado un coordinador por grado, fue esta instancia quien se encargó de la mediación de la comunicación entre padres de familia y el profesorado, a través de la organización de grupos de WhatsApp, así como la elaboración de un diagnóstico de toda la población académica, donde se dio énfasis a identificar si todo el estudiantado contaba con los medios y recursos para desarrollar el trabajo a distancia como se tenía previsto. En otros contextos educativos el WhatsApp es una de las vías de atención al estudiantado, generando una carga adicional al docente, sin embargo, en este contexto educativo, el uso de grupos con alumnos y padres de familia a través de esta

vía es exclusivo de uno de los departamentos de la Escuela Secundaria que apoya en la mediación a través de esta vía, como ya se mencionó.

Como parte de la dinámica de trabajo se abordó el Programa de Mejora Continua (PMC) y los objetivos del Plan de Trabajo Institucional (PTI), el que participa el profesorado al agregar su contribución PTI personal.

El contexto de trabajo tiene contrastes singulares que dejan ver cómo la educación a distancia se ha adaptado a las diferencias del alumnado, aunque la principal forma de enseñanza se hace a través de sesiones virtuales y entrega de actividades por medio de Classroom, la escuela implementó algunas estrategias para que todos –independientemente del acceso a los recursos digitales– accedan a una educación de calidad en donde todos aprendan. Sin embargo, pese a las facilidades otorgadas a todo el estudiantado, existen quienes capitalizan estas oportunidades y quienes –por diversas causas– no han aprovechado.

Si nos remitimos a un análisis contextual se encuentra que

Tabla 1. Datos estadísticos con relación al alumnado que se conecta, participa, entrega productos o trabaja a distancia.

Grado	Grupo	Total de alumnos inscritos	Alumnos que se conectan/ sesiones virtuales Meet	Alumnos que participan activamente en las sesiones virtuales	Alumnos que entregan tareas o productos de clase	Alumnado que trabaja con guías impresas
1	1	28	17-19	6	20	2
	2	29	21-22	10	26	2
2	1	35	24	14	21	-
	2	36	25	14	23	2

A partir de la información se puede identificar que en el caso de los grupos muestra, lo que corresponde a primer grado, se identifica que hay estudiantes que pese a no participar en las sesiones virtuales, si entran a la plataforma para entregar actividades, caso contrario con los estudiantes de segundo grado donde ingresan a las sesiones virtuales pero luego algunos no entregan los productos establecidos en la plataforma.

En este sentido si se consideran los alumnos que participan en alguna modalidad a distancia de las que ofrece esta escuela secundaria en particular, se identifica que en el caso de primer grado en el grupo uno se atiende por lo menos por una vía al 78%, mientras que en el grupo dos el porcentaje es de 96.5%; para el caso del segundo grado en el grupo uno se atiende al 68.57% y en el grupo dos 69.4%, lo que presenta una de las realidades que se enfrentan en la educación a distancia, donde a pesar de los esfuerzos ins-

titucionales y docentes para atender a los alumnos por diferentes modalidades existe un sector del alumnado que queda fuera de la dinámica educativa en este contexto de pandemia.

Como parte del contexto educativo, se debe considerar que en este escenario también se encuentran otros aristas, que tienen que ver con que no siempre se tiene la certidumbre de que los estudiantes están atentos a la sesión de trabajo porque no encienden sus cámaras y no participan, en otros casos, existen continuas salidas o ingresos tardíos a las sesiones de trabajo con el argumento de que se fue el internet, sin embargo, presentar datos estadísticos sobre estos incidentes tan comunes en la virtualidad requiere tener acceso a información con la que no se cuenta, por lo que no es posible explicar las causas reales o implicaciones de estos fenómenos.

> Solemos tener la impresión de que si estamos presentes en una clase tenemos mayores posibilidades de actuar y hacer lo necesario que si estamos a distancia grabando la explicación de un tema con nuestra computadora. No ver qué es lo que hacen nuestros estudiantes con lo que decimos, no advertir expresiones, posturas, tonos de voz, puede hacernos sentir que perdemos el control sobre lo que sucede. Frente a esto, tal vez ayude el pensar que aún en la presencialidad el control es en buena medida una ilusión de nuestra capacidad para lidiar con la complejidad de los ambientes de clase (Mazza, 2020, p. 5).

Ante estas realidades contextuales, el docente se encuentra en la disyuntiva de generar más de una planeación, diseñar procesos y productos que den cuenta del logro de aprendizajes, diversificar y atender su práctica de enseñanza por diferentes vías, en diferentes momentos, pero sobre el mismo proceso de enseñanza que desea realizar, lo que ha triplicado el trabajo y tiempo de dedicación del docente.

> Esta pandemia nos exige que cambiemos algunos aspectos de la forma en la que somos docentes. Esto sin duda es un esfuerzo, pero también puede ser una oportunidad para crear. En la búsqueda de nuevas formas de enseñar podemos descubrir cosas. La educación a distancia puede ser una oportunidad para analizar lo que hacíamos y renovar el sentido de lo que haremos a partir de ahora (Mazza, 2020, p. 9).
>
> El contexto de la pandemia obliga a no dejar de lado que la clase se da siempre en un entorno socio-técnico específico, que no es necesariamente el que se tiene en mente cuando se la planifica. Quizás no haya otras oportunidades como estas para poder trabajar con dotxs lxs docentes la importancia de repensar las formas y los soportes de la

> clase, la organización del tiempo y de la actividad. Habría que aprovechar estas condiciones excepcionales para poner en la agenda, una vez más, la necesidad de formación pedagógica de lxs docentes, ya sea a través de ateneos o encuentros colectivos en las escuelas o en cursos específicos (Dussel, 2020, p. 22).

A partir de lo descrito en el contexto, es pertinente voltear la mirada a lo que a implicado para los docentes, aunado a las condiciones extenuantes e inapropiadas de sus jornadas laborales, donde se encuentran las demandas formativas que el trabajo a distancia les ha obligado a atender, por no contar con una formación previa para el desarrollo de estos procesos, las mayores implicaciones y retos en este ciclo escolar –de trabajo docente a distancia y a partir de la situación presentada por la pandemia– comienza desde la organización y planeación del trabajo en sí mismo, la mayoría de los docentes no contaban con una capacitación acorde a estas circunstancias, por lo que a la par del diseño de la forma de trabajo participó en distintas capacitaciones en línea ofrecidas por instancias oficiales, se tenia un manejo de plataformas, aplicaciones e instrumentos virtuales limitado, ya que no eran parte de la dinámica de trabajo presencial, dada la situación los docentes enfrentaron el reto de insertarse en un ambiente virtual en el que se depende totalmente del manejo de software para poder llevar a cabo la dinámica educativa.

> Se debe tener en cuenta que las plataformas nos permiten hacer ciertas cosas y obstaculizan otras; es decir, se trata de una pedagogía que se piensa como una producción en tiempo y espacio, con artefactos, con cuerpos, en entornos socio-técnicos determinados, que se apoyan en las tecnologías disponibles. […] Esa forma digital no es uniforme, y está atravesada por las desigualdades: hay quienes tienen computadoras y conectividad en su casa y pueden usar distintos programas, hay quienes leen de fotos tomadas de una pantalla en un locutorio en la casa de un vecino; hay quienes incorporan prácticas lectoras en su casa, mientras tomaban la leche y conversaban con sus mamás, papás o hermanos y otros se encuentran en contacto con esas prácticas en su experiencia escolar, a veces empobrecida en recursos intelectuales (Dussel, 2020, p. 22).

Esto reconfiguró el panorama general, para exaltar los recursos que era obligatorio dominar y saber implementarlos hacia el alumnado, aunque con el paso de las clases el profesorado tuvo la libertad de utilizar otras herramientas que complementaran a las ya institucionalizadas. “En las pedagogías de la emergencia, se están usando varias plataformas digitales, las que están

más o mano, pero habría que analizar los entornos socio-técnicos configuran y cómo podemos ponerlas a funcionar para los objetivos pedagógicos que se proponen" (Dussel, 2020, p. 21).

En esta lógica, es importante resaltar el esfuerzo del profesorado para la adaptación del un plan de estudios presencial a una modalidad virtual ya que:

> La implementación de un modelo de enseñanza y aprendizaje semipresencial o no presencial en centros tradicionalmente presenciales debe hacerse desde la reflexión contrastada sobre los elementos que lo componen; las estrategias, los roles y los recursos se dinamizan de manera diferente y afectan de manera clara a la asignatura que nos ocupa, pero también al enfoque general del programa, y al nivel de uso de las TIC (con qué intensidad se utilizarán) (García y Torres, 2020, p. 178).

Pese a esta complejidad ha sido poco valorado el esfuerzo, presuponiendo que es una responsabilidad inherente a la función de cada docente, sin embargo, ha sido un acto de heroísmo no sólo la adaptación sino la también la diversificación de las vías de trabajo y múltiples adaptaciones de cada planeación para atender las diferentes condiciones en que se encuentra el alumnado.

En el proceso de sistematización para el siguiente CTE, que se llevó a cabo el dos de octubre, se organizaron actividades para el seguimiento PEM y PTI, se retomó como tema de capacitación el tema de Comunidades de Aprendizaje Virtual (CAV), posteriormente se presentan los primeros resultados del seguimiento al trabajo a distancia, en donde se identifican problemáticas con relación al alumnado entre las que destacaron: que los estudiantes no entran a las sesiones virtuales, por no tener acceso a internet, falta de interés –ya que en el diagnóstico se encontró que contaban con equipo y acceso a internet–, en otros casos ya identificados era la falta de equipo para trabajar y en algunos casos no se tenían noticias de los estudiantes.

En el análisis también se presentó el seguimiento realizado al profesorado en donde algunos, no entraban a las clases virtuales, no subían las guías o presentaron fallas en sus dispositivos. En este escenario se ha obligado al docente a invertir recursos propios para acceder a internet y disponer de un equipo de cómputo o dispositivo electrónico personal para tender las demandas laborales. Mientras que en la Escuela Secundaria se implementaron acciones de seguimiento, para definir las listas de asistencias de cada grupo a partir del registro de matricula, participación de los estudiantes y comunicación con el padre de familia, entre otras medidas como: la entrega de un informe periódico por parte del profesorado, a la Coordinación de Servicios

Complementarios, sobre el alumnado que no trabajaba con regularidad, adaptar el formato para planear para tres modalidades: en línea, virtual y a distancia –guías de trabajo– y con base en el diseño instruccional a las que se denominó –guías de instruccionales– se acordaron reuniones de academia los días viernes y se presenta la propuesta de destinar un par de semanas para ofrecer sesiones de recuperación a los estudiantes reprobados, al final del trimestre.

> Lo que les propongamos hacer, como docentes, se insertará en un conjunto de cuestiones que los estudiantes tendrán que resolver: un espacio único con su familia, tiempos indiferenciados donde "todos los días parecen iguales". En este contexto, proponer algún tipo de "orden" será tranquilizador: es importante secuenciar las actividades, dosificarlas, proponer repartirlas a lo largo de los días de la semana; prever días y horarios de descanso (esto vale tanto para alumnos como para profesores); y, fundamentalmente, indagar sobre la marcha del trabajo. Solo recogiendo indicios podemos acceder al sentido que el proceso está teniendo para los estudiantes (Mazza, 2020, p. 4).

El proceso que se presenta a partir de este estudio, es quizá uno de los ejemplos de capacidad institucional de mayor respuesta y adaptación que ha tenido el contexto escolar de una escuela secundaria, pues ha sido necesario tomar decisiones continuamente que den la sensación de orden y organización, sin embargo, como lo podemos apreciar también se identifica la implementación de mecanismos de control. Como es natural, la educación a distancia no era parte de la cotidianeidad de la escuela de educación básica obligatoria, pese a que desde hace más de dos décadas el discurso sobre la educación a distancia ha estado presente en México, y "con respecto a la metodología, más que seguir un camino conocido, la intención es contribuir en la búsqueda de métodos adecuados para el estudio de un proceso complejo como la educación a distancia, con base en explicaciones que ayuden a entender sus situaciones a la vez que a fundamentar propuestas" (Moreno, 2015, p. 4).

Para el mes de diciembre de 2020, otros elementos surgieron en el contexto educativo y a partir del seguimiento hasta esta fecha por lo que en el trabajo del CTE se informó que el Coordinador Académico y Prefectura, entrarían a las sesiones virtuales para verificar que se desarrollaran las clases y se les hizo llegar una rúbrica para que conocieran los elementos que se les evaluaría, esto generó cierta inquietud entre el profesorado, pero el área administrativa argumentó que será con la finalidad de hacer recomendaciones de mejora y a su vez verificar también la participación del estudiantado.

Entre las temáticas más relevantes se enfatizó la importancia de cuidar la salud socio-emocional de todo el personal de la escuela, momento en que

se empiezan a manifestar aquellas situaciones que acrecientan el estrés, entre las que el profesorado señaló que el requerimiento administrativo de llenar dos formatos de lista para el vaciado de calificaciones y asistencias, para ser entregados en servicios complementarios y el otro en la coordinación académica, generaba una carga de trabajo extra, por lo que se llega al acuerdo de llenar un solo formato. Para el caso de las sesiones de dos módulos, con duración de una hora con 40 minutos se pide a los docentes que reduzcan el tiempo de clase a una hora, para evitar la fatiga mental de quienes participan. Para este momento fue más que evidente el nivel de estrés que presentaba el profesorado.

Uno de los primeros aprendizajes para nosotros, docentes, consistirá en tolerar la propia frustración (Bion, 1980) de no contar con toda la información necesaria para tomar decisiones. De hecho, nunca la tenemos. En este sentido, es importante que nos permitamos probar y reconfigurar en función de la marcha de los acontecimientos. Que pongamos a jugar un pensamiento estratégico (tolerante a las bifurcaciones y los cambios de dirección) más que programático (fuertemente estructurado) (Morin, 1996). Una buena opción es pensar escenarios alternativos y modificar la estrategia si esta parece no llegar a resultados satisfactorios.

> Por ser la primera vez que esto sucede, tendremos que permitirnos equivocarnos, fallar, como si fuéramos docentes novatos, aun cuando tengamos muchos años. Pronto veremos que el manejo de nuestra propia ansiedad tendrá consecuencias directas en la posibilidad de generar un espacio adecuado para nuestros estudiantes (Mazza, 2020, p. 5).

En aras de apoyar al estudiantado rezagado, se designaron dos semanas para atender de manera específica a esos estudiantes, en las que el profesorado preparó planeaciones adicionales para regularizar y productos especiales para evaluar a quienes entrarían en este proyecto, en cuyos resultados se encontró que fueron espacios desaprovechados, ya que se dio un bajo nivel de participación –con relación al número de reprobados– y quienes participaron no respondieron con el suficiente interés. En el discurso político y social se ha dejado toda la responsabilidad al colectivo docente, de la reprobación y falta de respuesta del estudiantado ante el desarrollo de las clases a distancia, para esto, será necesario dar cuenta de una análisis más profundo que identifique las causas, pero, para efecto de este estudio, se destacan los múltiples esfuerzos que las instituciones educativas realizan pese a la adversidad del escenario del distanciamiento social por el Covid-19.

Para el siguiente CTE, en el mes de enero de 2021, se presentaron nuevos retos en el escenario educativo a distancia, se había concluido la primer evaluación trimestral y se iniciaba la segunda, por lo que al momento se tenía

que muchos padres de familia habían presentado quejas por los resultados de la evaluación y la Escuela Secundaria implementó como medida que cada docente subiera a un DRIVE Institucional las evidencias semanales del trabajo del estudiantado, con la finalidad de que los padres de familia, alumnado y docentes puedan consultar en tiempo y forma la entrega de actividades. Con esto se identifica que además de buscar mecanismos institucionales para el desarrollo de las actividades académicas, se debe documentar el proceso para poder legitimar su propio desempeño educativo y el nivel de respuesta de cada uno de los implicados en el proceso.

Posteriormente, se revisa la necesidad de que para el caso de las sesiones con dos módulos consecutivos se indica retomar de nueva cuenta el tiempo completo, porque no quedaba tiempo suficiente para abordar lo necesario en las sesiones de trabajo.

Mucho se ha escrito sobre el problema del tiempo en la enseñanza; mucho se ha dicho sobre el tiempo (programático) de la enseñanza y la tensión que inevitablemente genera en los "tiempos" (diversos) de aprendizaje de los estudiantes. Si bien esto no escapa a la presencialidad, en un entorno a distancia la tensión puede recrudecerse y esto, seguramente, se traducirá en deserción. La única herramienta con la que contamos para que esto no suceda es indagar, indagar, indagar. Si nuestras clases no son masivas (hasta aproximadamente unos 30 o 40 alumnos) seguramente la interacción podrá ser importante y tendremos datos con relativa facilidad. Si nuestras clases son masivas tendremos que buscar mecanismos para ir obteniendo la información que necesitamos para reajustar el proceso (organización de aulas en un campus; conformación de grupos más pequeños coordinados por diferentes docentes; encuestas que se respondan rápidamente en formularios, como Google Forms, y nos suministren rápidamente información procesada). En síntesis, habrá que hacer un esfuerzo extra y sistemático para "entrar en contacto" (Mazza, 2020, p. 4).

Para este momento, se empezó a circular en los contextos escolares un posible regreso a la presencialidad para el mes de marzo, así que se presentó en el CTE, las medidas de seguridad que habrían de tomarse por lo que se anticipó la creación un grupo que vigilaría el cuidado de los protocolos de salud que debían seguirse en la institución.

En el último CTE documentado en este estudio, que se llevó a cabo el 19 de febrero de 2020, los avances de los aprendizajes, la valoración a través de una dinámica general donde se informan resultados hasta el momento, se identifica una mejoría en la respuesta del estudiantado. Sin duda, el documentar el trabajo del profesorado y alumnado a través de un espacio al acceso de todos los actores involucrados en el proceso –directivos, docentes, estudiantes y padres de familia– implicó una mayor corresponsabilidad

y acompañamiento al proceso educativo que, si bien aún se encuentra en mejora continua, también empieza a dar cuenta de prácticas que contribuyan a mejorar los resultados de desempeño académico del estudiantado.

> Como señala Torrecillas (2020), nos enfrentaremos, a nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje en los que las tecnologías no van a tener un papel complementario sino determinante, y donde la docencia online se verá con otros ojos por parte de estudiantes y profesores, y todo como consecuencia de la pandemia del Covid19. Sin duda, un cambio estructural en la educación (García y Torres, 2020, p. 178).

Otra de las acciones implementadas para esta fase del proceso en el CTE, fue la reiterada revisión y focalización del nivel de entrega de actividades del alumnado, con énfasis en quienes presentan rezago, se establece formalmente que los coordinadores de grado evaluarían las clases de los docentes con la finalidad de mejorar su propia práctica y se compartió con el profesorado una rúbrica de evaluación, esto a partir del recuento de las estrategias, métodos y recursos que habían utilizado los docentes para el desarrollo de sus clases, donde si evidenciar a nadie, se presentó la importancia de contar con un mecanismo de evaluación para mejorar. Como parte de los acuerdos de cierre, se encuentra que para las sesiones de dos módulos, se dé un receso de 20 minutos entre los módulos para evitar el cansancio y se precisa que para este trimestre no habrá semanas de recuperación para estudiantes rezagados como en el trimestre anterior, por lo poco significativo de los resultados obtenidos.

> La educación a distancia representa una realidad que tendrá un constante crecimiento durante la primera década del siglo XXI, potenciada con la incorporación de las innovaciones en el campo de las nuevas tecnologías de comunicación electrónica. Se trata además, de una modalidad educativa emergente más acorde con las exigencias actuales de independencia, individualización, transferencia e interactividad del aprendizaje (Angulo, 2005, p. 72)

Desde esta predicción, que en su momento parecía un futuro lejano, hoy por hoy, podemos identificar que las exigencias actuales han respondido más la atención de las necesidades contextuales en la pandemia, a las necesidades de independencia, sin embargo, es una realidad que hay un fuerte sentido por lograr –a través de la eduación a distancia– la transferencia e interactividad del aprendizaje equivalentes a la presencialidad y no como una consciente visualización, de la imnimente evolución que enfrentamos en las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

> Una mirada histórica a los modos de ejercer la docencia permite ver sus continuidades y rupturas. Si bien existen intentos de innovación, en general no dejan de observarse las marcas históricas del pasado, por las rutinas difíciles de revertir, cuyas inercias siguen presentes en las tendencias actuales de la educación institucionalizada (Moreno, 2011, p. 14).

"El verdadero reto de los educadores está en que superemos las grandes distancias sociales, culturales y económicas que se reflejan en las inequidades de los servicios educativos" (Moreno, 2015, p. 5), para el logro de los aprendizajes, pero ¿cómo analizar en qué medida se han logrado los aprendizajes?¿se aprende o no en la educación a distancia? hasta el momento se han presentado resultados generales, basados en la relación –participación versus entrega de actividades– por lo que con base en la información referida por docentes que han realizado el proceso de evaluación se encuentra lo siguiente:

A partir del diseño de propuestas didácticas aplicables en el trabajo virtual, se identifica que el docente establece su trabajo con base a metodologías y estrategias que ayuden a propiciar la creación de actividades, tareas y proyectos que ayuden a desarrollar las competencias, los aprendizajes significativos y competencias para la vida, de esta manera, el diseño específico de cada producto tiene como propósito fundamental evidenciar los avances y logros de los alumnos, acordes a las temáticas, pensamiento crítico y conciencia histórica, como base del trabajo dentro de la asignatura; lo cual nos lleva a la creación de instrumentos de evaluación para cada uno de los productos diseñados, estos se encontraban dirigidos a facilitar el análisis e interpretación de los logros de los alumnos al momento de la realización de los productos y su evaluación, ya que de manera inducida al evaluar los productos el docente tendría a consideración indicadores de logro específicos para cada una de las actividades y por lo tanto un instrumento de evaluación a la par, ya fuera listas de cotejo o rúbricas en donde se depositaban cada uno de los indicadores que deberían de lograr los alumnos y por lo tanto, ser evaluados.

> Mientras se tenga la posibilidad de trabajar en línea, por medio del teléfono o mediante un folleto guía de estudios el docente es llamado al cumplimiento de la misión de educar, de promover el pensamiento crítico y perfilar valores en la nueva ciudadanía a nivel global (Villafuerte, Bello, Cevallos y Vidal, 2020, p. 147).

La manera en que los aprendizajes de los alumnos son evidentes, desde mi perspectiva, es por medio de la evaluación formativa, es decir el proceso que lleva con el estudiantado en las clases a distancia. En mi caso lo que me

da cuenta de ello es lo siguiente, en primer lugar, durante las sesiones virtuales propició la participación de los estudiantes a través de preguntas, estas generalmente son relacionando el tema con su realidad inmediata, ya que, al situarlos en una situación similar, logran reflexionar acerca de lo que se ve en la clase, por lo general yo elijo a quien va a participar. En segundo lugar, la participación que ellos hacen de manera voluntaria, ya sea hablando o escribiendo en el chat de Meet, logran que me percaté de que tanto van entendiendo y aprendiendo a su manera, ya que por lo general lo hacen sobre temas de su actualidad que les ocurren a ellos o a las personas con las que viven y que relacionan al tema (Docente GVL, comunicación personal, 10 de marzo de 2021).

A partir de lo anterior, se pueden identificar elementos de la enseñanza situada que entre sus principios se identifica que "se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. En consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente" (Arceo y Lemini, 2006, p. 19) ya que se encuentra que se busca relacionar el aprendizaje con su realidad inmediata, en el mismo sentido se considera que:

> El individuo (en este caso quien aprende, el alumno) deja de ser la unidad de análisis de la explicación psicológica, en el sentido de que sus posibilidades educativas no recaen sólo en su capacidad individual, sino que se destaca la potencialidad de las situaciones educativas en que participa, en términos de las posibilidades y restricciones que ofrecen para promover su desarrollo (Arceo y Lemini, 2006, p. 19).

Otro elemento considerado por el profesorado entrevistado para identificar si el estudiantado aprende o no.

En tercer lugar, la manera en que hacen sus trabajos, ya que, aunque hay estudiantes que participan, a la hora de plasmar sus conocimientos dentro de un trabajo no logran cumplir con los criterios que se les pide y hay quienes, a pesar de no estar activos durante clase, entregan productos que demuestran que aprendieron. Por último, es que como actividad final de cada tema, siempre les dejo una pregunta a manera de conclusión, en donde se busca que ellos pongan en práctica lo que aprendieron del tema, que reflexionen y hagan uso de su pensamiento crítico, que expliquen con sus palabras lo que entendieron, aunque a veces la manera que redactan puede llegar a ser confusa, el estudiantado emite su propio punto de vista y el nivel de comprensión y aprendizaje que lograron, gracias a las actividades que se desarrollan dentro de las sesiones virtuales (Docente GVL, comunicación personal, 10 de marzo de 2020).

En congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica, centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, así como

identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto o situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación (Arceo, 2006, p. 127).

A partir de lo presentado, se puede decir que el logro de los aprendizajes se torna una situación compleja de visualizar, aunque no imposible. Esto ha hecho que el profesorado realice mejoras en su práctica frente a grupo, no obstante, se identifican múltiples factores que intervienen y hacen que estas propuestas no siempre tengan el nivel de efectividad esperado, por ejemplo la situación familiar de cada estudiante, las condiciones que tienen para tomar las clases en línea y realizar sus tareas, el apoyo y supervisión de los padres de familia y/o tutores, su motivación e interés por la escuela, su situación socioemocional y su propio desarrollo cognitivo, juegan un papel determinante a la hora de que el alumnado aprenda, pero son elementos fuera del control del profesorado.

> Parto de la premisa de que las modalidades, como variantes de un modelo educativo, se distinguen por la diversidad de circunstancias en que suceden los procesos educativos y los recursos peculiares que requiere cada una, pero no necesariamente por generar cambios en la esencia de dichos procesos. Con base en esta afirmación, los cambios fundamentales en el perfil docente no los determinan las modalidades educativas, sino las transformaciones en los modelos educativos y académicos, por las necesidades en la formación, el perfil de los estudiantes y las condiciones en que se desarrolla la labor docente y su incidencia en las relaciones de fondo que se dan en su interior y con su entorno (Moreno, 2011, p. 14).

Consideraciones finales

Ante esta realidad, el profesorado puede no estar preparado completamente para enfrentar esta realidad, aún falta mejorar muchas cuestiones que son esenciales para el adecuado desarrollo de la educación a distancia, sin embargo, es evidente la capacidad de respuesta que los profesionales de la educación han demostrado en lo que va de la pandemia Covid-19, lo que sin duda debe poner en la mesa del debate, los requerimientos sobre el perfil profesional de un docente para atender las actuales necesidades educativas y en consecuencia el nivel de apoyo y reconocimiento que debe recibir por su compromiso social.

> El resultado de esta actividad será la definición del marco de referencia-modelo educativo que permita tomar decisiones sobre el enfoque didáctico de la asignatura. En este sentido, el diseño de las actividades y las

dinámicas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollen más adelante quedarán condicionadas por los criterios que se hayan establecido en este marco (modelo educativo mixto o en línea) (García y Torres, 2020, p. 178).

A partir de lo presentado se encuentra que las autoridades directivas y el profesorado al interior de la escuela secundaria se encuentran en el centro de presión entre los resultados educativos que la sociedad, autoridades estatales y nacionales esperan y en la contraparte la falta de condiciones para el desarrollo de una educación a distancia equitativa, inclusiva y justa en la que la mayoría de los elementos están fuera del control y responsabilidad del profesorado de la escuela secundaria.

Pese a lo anterior, se destaca la importancia de presentar lo que no se vé, lo que la sociedad y autoridades educativas no siempre visualizan, lo que los medios de comunicación y redes sociales no difunden, con la destacada capacidad de respuesta de autoridades directivas institucionales y del profesorado, las múltiples alternativas que han sido capaces de generar para atender la diversidad y cortar la brecha digital del estudiantado, la empatia y compromiso social, por sobre su propios tiempos, recursos y capacidades, que en conjunto con su disposición para aprender, implementar, desarrollar y evaluar sus própias prácticas, dejan ver lo que ha pasado al interior de la Escuela Secundaria en el contexto de la pandemia Covid-19.

Referencias

Angulo, M. P. (2005). Educación a distancia en el siglo XXI. *Apertura*, 5(2), 60-75.

Arceo, F. D. B. & Lemini, M. A. R. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI·DGES*, Volumen, 6(10).

García-Planas, M. I. & Torres, J. T. (2021). *Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19*. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, (15), 177-187.

Mazza, D. (2020). *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas” Documento, 7.

Moreno, M. (2015). *La Educación Superior a Distancia en México Una propuesta para su análisis histórico*. UDGVIRTUAL.

– (2011). *Por una docencia significativa en entornos complejos*. UDGVIRTUAL.

Villafuerte, J., Bello, J. E., Cevallos, Y. P. & Vidal, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *RECalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150.

Engagement escolar asociado al rendimiento académico en estudiantes de educación superior

Jorge Alberto Valadez-García*, Julio César Vázquez-Colunga**, Mario Ángel-González***, Cecilia Colunga-Rodríguez****, Claudia Liliana Vázquez-Juárez***** y Bertha Alicia Colunga-Rodríguez******

*Posdoctorante. Profesor-investigador en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara (UdeG). Orcid: 0000-0002-0503-0060. jalvaladez1@gmail.com
**Doctor en Psicología. Profesor-Investigador del Centro Universitario de Tonalá de la UdeG. Orcid: 0000-0001-8393-2505. julio.vazquez@academico.udg.mx
***Doctor en Psicología. Profesor-Investigador del Centro Universitario de Tonalá de la UdeG. Orcid: 0000-0002-5762-5170. mario.angel@academicos.udg.mx
****Doctora. Profesor-investigador en la UdeG y en el Instituto Mexicano del Seguro Social. Orcid: 0000-0003-0328-788X. cecilia.colunga@imss.gob.mx
*****Doctora en psicología. Profesor-investigador del Centro Universitario de Tonalá de la UdeG. Orcid: 0000-0002-0932-0110. claudia.vazquez5425@academicos.udg.mx
******Doctora en Educación Superior. Profesor-investigador de la Escuela Normal Superior de Jalisco. Orcid: 0000-0002-2576-9225. bertha.colunga@ensj.edu.mx

Recibido: 6 de mayo 2021
Aceptado: 5 de septiembre 2021

Resumen

El objetivo de la investigación fue describir la asociación entre el engagement escolar y rendimiento académico en estudiantes de educación superior, para

lo cual se realizó un estudio transversal analítico, en una muestra probabilística de 249 estudiantes del área de humanidades con un promedio de edad de 22.67 años. Se aplicó la Escala de Engagement en el Contexto Escolar, de tres dimensiones: Vigor, Dedicación y Absorción; también se obtuvieron las calificaciones del Examen departamental de la Institución de Educación Superior. Los resultados mostraron una asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y las dimensiones del engagement escolar. En la comparación por grado escolar se encontró que los alumnos de primer grado tienen mayores niveles de engagement escolar. Esta investigación sugiere que los estudiantes que mantienen un estado afectivo positivo persistente, es decir, un nivel de engagement escolar alto tendrán mayor rendimiento académico.

Palabras clave: Educación superior, engagement escolar, estudiantes, rendimiento escolar.

Abstract

The aim was to describe the association between school engagement and academic performance in higher education students, for which an analytical cross-sectional study was carried out, in a probabilistic sample of 249 students from the humanities area with an average age of 22.67 years. The Engagement Scale was applied in the School Context, with three dimensions: Vigor, Dedication and Absorption; The qualifications of the Departmental Exam of the Institution of Higher Education were also obtained. The results showed a statistically significant association between academic performance and the dimensions of school engagement. In the comparison by school grade, it was found that first grade students have higher levels of school engagement. This research suggests that students who maintain a persistent positive affective state, that is, a high level of school engagement, will have higher academic performance.

Keywords: Higher education, school engagement, students, school performance.

Desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, se considera que en los procesos educativos se interrelacionan múltiples y diversos referentes que lo constituyen como un fenómeno social, donde los procesos, los sujetos y las prácticas educativas son vistas desde una perspectiva multirreferenciada, permitiendo una comprensión amplia de los objetos de estudio (Vélez, 2007).

El concepto de rendimiento académico puede ser expresado por medio de la calificación asignada por el profesor (Llamas, 2015) y en este senti-

do se han realizado diversos estudios acerca de sus factores relacionados (Bakadorova y Raufelder, 2017; Carranza *et al*., 2017), algunos se han enfocado preferiblemente en los antecedentes económicos o académicos de los padres, así como en el capital cultural de los estudiantes y otros en cambio han evaluado factores demográficos, variables socio comportamentales y de personalidad (Castro y Casullo, 2001; Ferragut y Fierro, 2012).

Referente a la infraestructura escolar y los ambientes de aprendizaje se han realizado estudios con base en los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), donde se analiza la relación entre las características de la infraestructura escolar el desempeño académico de niños escolarizados (Ganimian, 2015), así como la suficiencia y equidad (Duarte *et al*., 2017). Se encontró que en Latinoamérica menos del 60% de los estudiantes tienen acceso a escuelas con infraestructura suficiente y este porcentaje disminuye al 20% en los casos de estudiantes de la zona rural; por otro lado, se encontró que el factor que está asociado positivamente con mayor frecuencia con los aprendizajes es el de espacios pedagógicos, seguido por la conexión a servicios (electricidad, teléfono, internet) y la presencia de espacios de usos múltiples (Duarte *et al*., 2017).

Los factores asociados con el aprendizaje pueden organizarse en dos grupos: 1) factores personales, como las estrategias cognitivas, motivación y capacidades intelectuales; y 2) factores contextuales, como las condiciones familiares, sociales e institucionales (Bazán *et al*., 2016).

En un estudio se encontró factores familiares como la comunicación de los padres con los hijos, el ambiente familiar y el apoyo de los pares se asoció con un buen desempeño en matemáticas (Bazán *et al*., 2016).

Respecto a las variables o factores que dirigen la conducta dentro del ámbito universitario, destacan las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas y las representaciones mentales del tipo de metas que pretende alcanzar en el contexto educativo. Todos estos factores también reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabrera y Galán, 2002).

Engagement escolar

El concepto de engagement escolar, tiene su origen en la psicología organizacional o de las organizaciones positivas. Dicho concepto se ha utilizado ampliamente en contextos laborales para investigar factores protectores, tal es el caso del *Workengagement*, que puede traducirse como bienestar y compromiso en el trabajo; este concepto, se ha adaptado a contextos escolares.

Palací (2002) ofrece la definición del concepto engagement escolar como un estado afectivo positivo, relativamente persistente, de plenitud caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción o concentración en las actividades escolares. En otras palabras, cuando una persona realiza cualquier actividad productiva y surge en ella una sensación de ser competente, generando exigencias, aspiraciones y una mayor dedicación a la misma, podemos afirmar que tiene un alto nivel de *engagement*. Para esta investigación el engagement escolar se define como un estado de bienestar psicológico compuesto por tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción) de compromiso intrínseco para con los estudios.

Estudios sobre engagement escolar y rendimiento académico

En un estudio con el objetivo de analizar la implicación o compromiso de estudiantes con sus centros escolares, se encontró que ésta posee un componente conductual y un componente psicológico: la participación y la identificación con el centro escolar. Dicho estudio se realizó con 656 estudiantes de primaria y secundaria. Se encontraron correlaciones entre dos dimensiones de la implicación y las variables independientes analizadas: autoconcepto y motivación académica, tipología de centro, trabajo de los profesores y el entorno familiar (Ros, 2009).

Otro estudio que incluyó a 626 adolescentes y tuvo como objetivo analizar si la inteligencia emocional percibida y el desempeño académico es mediado por el estrés percibido, bienestar subjetivo y engagement escolar; los resultados mostraron que la inteligencia emocional percibida y engagement escolar están relacionados con un mejor desempeño académico (Serrano y Andreu, 2016).

En el mismo sentido, otra investigación realizada en una muestra de 203 universitarios demostró que el engagement escolar es una variable mediadora entre la inteligencia emocional y la satisfacción académica (Urquijo y Extremera, 2017).

También se ha investigado la relación del engagement escolar con otras variables psicológicas como la eficacia, optimismo, esperanzas y resiliencia, en su conjunto conocidas como capital psicológico. En este estudio se mostró una relación positiva entre engagement escolar, capital psicológico y desempeño académico (Martínez *et al.*, 2019).

Finalmente, el engagement en el aula de clases ha sido recientemente investigado como un posible importante factor en el desempeño académico debido a que empodera a los estudiantes con habilidades para adquirir y reten información durante la lectura y otras actividades en clase, sin embargo, el estudio que midió el engagement en el aula de clases por medio

de auto-reportes y observación de los gestos y actividades de maestros y estudiantes, reportó una correlación débil entre el engagement en el aula de clases y el desempeño académico (Mazumder *et al*., 2020).

A pesar de la importancia que tiene el engagement escolar en el rendimiento académico, existen pocas investigaciones en estudiantes de educación superior donde se aborden este tema, por lo que se consideró pertinente realizar un estudio que brinde datos confiables para esta población en específico.

Aunque existe una relativa homogeneidad en los estilos de enseñanza en los docentes de las Institución de Educación Superior en que se realizó el estudio, se observa disparidad en los resultados obtenidos por los estudiantes en diferentes evaluaciones, tanto internas como externas. Por lo anterior, esta investigación tuvo dos objetivos: 1) analizar la relación entre el engagement escolar y el rendimiento académico de los estudiantes, reflejado en las calificaciones del examen departamental y 2) comparar los niveles de engagement por grado escolar.

Método

Estudio descriptivo, correlacional y de corte transversal. En el estudio participaron 249 estudiantes del área de humanidades con un promedio de edad de 22.67 años (DE= 3.14), de los cuales el 60.2% eran mujeres y el 39.3% hombres; el 83.1% reportó estar soltero, el 12.5% casado, el 2.4% divorciado y el 2.0% en unión libre.

La muestra fue integrada por censo ya que se consideró a todos los estudiantes que asistieron el día en que se recolectó la información y que cumplían con el criterio de estar inscritos como alumnos regulares en la institución de educación superior participante y firmar el consentimiento informado.

Se aplicó la *Escala de Engagement en el Contexto Escolar* (De la cruz, 2017). Este instrumento es una adaptación del UWES-S 17 de Schaufeli y Bakker (2003), validada para población mexicana. La escala se compone de 17 ítems con siete opciones de respuesta que se agrupan en las siguientes dimensiones: 1) Vigor, evalúa los niveles de energía mientras se estudia e implica la voluntad de invertir esfuerzo durante prolongados periodos de tiempo, el coeficiente de alfa de Cronbach fue de .834; 2) Dedicación, evalúa el sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionado con los estudios, su alfa de Cronbach fue de .780; 3) Absorción, evalúa un estado agradable de total inmersión en el trabajo, en donde el individuo es incapaz de separarse del trabajo académico a pesar de que ha pasado mucho tiempo, obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .751.

También se recuperó las calificaciones del *Examen departamental de la Institución de Educación Superior*. Es un examen basado en el plan de

estudios oficiales de la licenciatura, el cual evalúa el grado de aprendizaje de los alumnos de acuerdo a lo esperado en su perfil de egreso. Este examen se realiza anualmente al final de cada ciclo escolar y se califica con una escala del 0 al 10.

La recolección de datos se realizó durante el horario de clases. El aplicador principal y un auxiliar, ambos capacitados para la aplicación del instrumento, llegaron a cada una de las aulas de primero, tercero y quinto semestres, explicaron a los estudiantes el objetivo y procedimiento del estudio y se les invitó a participar. Primero firmaron su consentimiento informado y después se les entrego el instrumento para que lo contestaran. No hubo restricción de tiempo y el investigador siempre estuvo dentro del aula para resolver preguntas y cuidar las condiciones de aplicación.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en una Institución de Educación Superior pública de Guadalajara en las aulas donde regularmente los estudiantes asisten a clases. Cada una de las aulas disponía de mesas y sillas para cada estudiante, las cuales se disponía en forma de "U" a lo largo del aula que contaba con las condiciones de iluminación y ventilación.

Para obtener las calificaciones del examen departamental y dar cuenta del su rendimiento académico, los directivos y alumnos nos permitieron tener acceso a la calificación de la evaluación más reciente. Con apoyo del departamento de control escolar se realizó la búsqueda de datos en los expedientes de los estudiantes del primer, tercer y quinto grado, quienes firmaron su consentimiento informado y se les aplicó la escala de *Engagement Escolar*.

El análisis estadístico se realizó con el programa informático *IBM SPSS v. 23.0*. Se realizaron pruebas descriptivas de frecuencia y distribución. También se realizó un análisis de varianza para identificar diferencias de *Engagement Escolar* entre los grupos en estudio y la estimación de asociación con la prueba de Chi^2.

De acuerdo con la American Psychological Association (2017) y el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2009) se identificó que esta investigación no genera riesgo para los participantes, ya que sólo se utilizaron variables de índole psicológica. Cada estudiante aceptó participar voluntariamente en la investigación y firmaron el consentimiento informado. Se enfatizó en la confidencialidad de la información.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los promedios de las calificaciones obtenidas por grado y se puede observar que el grupo de tercer grado tiene el promedio más alto en el examen departamental.

Tabla 1. *Promedios del examen departamental en los diferentes grados escolares.*

Grado escolar	n	Min.	Max.	M	DE
1º	124	3.0	6.9	4.880	.796
3º	58	2.6	7.7	5.679	1.161
5º	67	2.9	7.7	5.234	.874
Total	249	2.6	7.7	5.162	.965

En cuanto al *engagement escolar*, en la Tabla 2 se observan los porcentajes por niveles de puntaje (bajo, medio y alto), así como la media y desviación estándar para cada una de las dimensiones obtenida en el total de los participantes en estudio. La dimensión de absorción obtuvo mayor porcentaje en el nivel de puntajes altos.

Tabla 2. *Niveles de puntajes de las dimensiones del engagement escolar.*

Dimensiones	M	DE	Bajo	Medio	Alto
Vigor	25.2	5.8	11%	44%	45%
Dedicación	21.1	5.5	13%	42%	45%
Absorción	28.3	5.1	5%	27%	68%
Total	74.64	14.728	10%	44%	46%

Nota: N = 249

En la Tabla 3 se muestran los resultados de la prueba ANOVA, se encontró diferencia estadísticamente significativa en las variables vigor, dedicación y absorción entre los estudiantes de primer y tercer grado, así como entre los de primer y quinto grado escolar.

Tabla 3. *Prueba ANOVA del engagement escolar entre los grados escolares.*

Dimensiones	1° y 3°		1° y 5°		3° y 5°	
	F	*p*	F	*p*	F	*p*
Vigor	36.58	0.00	24.07	0.00	1.52	0.21
Dedicación	51.81	0.00	40.72	0.00	0.35	0.55
Absorción	26.21	0.00	7.15	0.00	1.39	0.23
Total	48.39	0.00	33.13	0.00	1.27	0.26

Nota: N = 249

Por último, para los análisis de asociación se aplicó Chi^2 considerando significativa una $p \leq .05$. Respecto a la relación entre el *rendimiento académico* y *engagement escolar*, los resultados sugieren asociación estadísticamente significativa en todas las dimensiones de UWES-S17 y el total de la escala (ver Tabla 4).

Tabla 4. *Prueba de asociación entre rendimiento académico y engagement escolar.*

Dimensiones	Chi^2	*p*	RM	IC
Vigor	7.14	0.00	0.43	0.23 – 0.80
Dedicación	6.93	0.00	0.43	0.23 – 0.81
Absorción	3.81	0.05	0.54	0.29 – 1.00
Total	6.42	0.01	0.45	0.24 – 0.84

Nota: N=249; RM= razón de momios; IC= intervalo de confianza.

Discusión y conclusiones

Respecto al engagement académico, se coincide con los autores Schaufeli y Bakker (2003) en cuanto a que existen pocos estudios que aborden el compromiso o bienestar en la escuela, probablemente porque es un constructo que se acuñó desde la organización empresarial para identificar el grado de compromiso con el trabajo y que fue adaptado para ambientes escolares (Schaufeli y Bakker, 2003). Es importante destacar que estos autores fundamentan su conceptualización en teorías de la felicidad, sin embargo, otros autores prefieren estudiar el engagement académico desde perspectivas conductuales, emocionales o cognitivas. (Lei et al., 2018). Los estudios mostrados desde perspectivas de la teoría de la felicidad como desde perspectivas emocionales, cognitivas o conductuales coinciden en que el engagement académico en los estudiantes se relacionan positivamente con el rendimiento académico, entendido como mejores promedios de calificaciones (Ángel-González, 2012; Lei *et al.*, 2018).

Los resultados de esta investigación sugieren que los estudiantes que mantienen un estado afectivo positivo persistente, es decir un nivel de engagement escolar alto, durante su permanencia en la institución educativa, entonces tendrán mayor rendimiento académico, estos resultados coinciden con otro estudio que afirma que la motivación intrínseca de los estudiantes les genera sentimientos positivos que provocan perseverancia y confianza en sí mismo por lo que pueden obtener mayor rendimiento académico (Wonglorsaichon *et al*., 2014).

En diversas investigaciones realizadas en estudiantes peruanos y argentinos se han reportado correlaciones entre engagement escolar y rendimiento académico (Castro y Casullo, 2001; Velásquez *et al*., 2008; Carranza *et al*., 2017), al igual que los resultados de esta investigación fueron principalmente estudiantes del área de humanidades.

Es importante enfatizar que aquellos estudiantes que altos niveles de engagement escolar tienen mejores estrategias de estudio, lo cual puede ser un factor predictor para el éxito académico e impactar en la satisfacción personal y profesional, creando de esta manera un círculo virtuoso. Lo anterior coincide con otros estudios que sugieren que el engagement escolar es un mejor predictor del rendimiento académico en comparación a la inteligencia emocional (Ferragut y Fierro, 2012; Sánchez-López *et al*., 2015).

En cuanto a las diferencias estadísticas encontradas en los puntajes de engagement escolar obtenidos por los estudiantes de primer grado con respecto a los estudiantes de tercer y quinto grado coinciden con lo que reportan las autoras Bakadorova y Raufelder (2017), en cuanto al decremento del compromiso escolar conforme se va avanzando en grados escolares. Iniciar estudios de licenciatura puede ser altamente motivante, por lo que los niveles de engagement escolar en los primeros semestres son altos (Gómez et al., 2015). Por otro lado, conforme se va avanzando en los semestres también aumentan las exigencias, por lo que puede generarse factores estresantes que afectan negativamente los niveles de compromiso hacia la escuela (Fernández-Zabala *et al.*, 2016) lo que podría explicar porque los estudiantes de quinto y tercer semestre obtienen puntajes más bajos en engagement escolar en comparación a los de primer semestre.

Un aspecto para tomar en cuenta en el diseño de trabajos de investigación es el enfoque de género ya que diversos autores (Fernández-Zabala *et al*., 2016; Blanco *et al*., 2019; Rosa-Rodríguez *et al*., 2015; Viramontes *et al*., 2018) encontraron diferencias entre hombre y mujeres en cuanto al bienestar psicológico, autoconcepto y crecimiento personal, lo cual se asocia con el rendimiento académico y de igual forma se podría explorar en el engagement escolar.

Referencias

Ángel-González, M. (2012). *Rendimiento académico asociado con estrategias de aprendizaje y con bienestar escolar en estudiantes de la Escuela Normal Superior de Jalisco*. (Tesis de Maestría inédita). Instituto Superior de Investigación y Docencia del Magisterio. Zapopan Jalisco, México.

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct.* APA 125. https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf

Bakadorova, O. y Raufelder, D. (2017). The Interplay of Students´ School Engagement, School Self-Concept and Motivational Relations during Adolescence. *Frontiers in Psichology,* 8(2), 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2017.02171

Bazán, A., Backhoff, E. y Turullols, R. (2016). Participación escolar, apoyo familiar y desempeño en matemáticas: el caso de México en PISA (2012). *RELIEVE, 22*(1), art. M5. DOI: http://dx.doi.org/10.7203/relieve22.1.8242

Blanco, H., Peinado, J. E., Jurado, P. J. y Blanco, J. R. (2019). Invarianza Factorial del Cuestionario de Bienestar Psicológico de Ryff en Universitarios, de Acuerdo al Género. *Formación Universitaria, 12*(3), 47-54.

Cabrera, P. y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de psicodidáctica*, (14), 87-98.

Carranza, R. F., Hernández, R. M. y Alhuay-Quispe. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales,* 13(2), 133-146.

Castro, A. y Casullo, M. M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria,* 18(1),65-85.

De la Cruz, M. A., Resendiz, J., Romero, A. y Domínguez, G. A. (2017). Adaptación y validación mexicana de la Utretch Work Engagement Scale, versión para estudiantes. *Psicología Iberoamericana, 25*(2), 35-43.

Duarte, J., Jaureguiberry, F. y Racimo, M. (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. UNESCO.

Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I. y Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology,* 9, 47-55. doi:10.10167/j.ejeps.2015.09.001

Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.

Ganimian, A. J. (2015). *Pistas hechas en Latinoamérica ¿Qué hicieron los países, escuelas y estudiantes con mejor desempeño en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)?* Red Latinoamericana por la Educación.

Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., Torres, G. y Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Rev Med Chile*, 143, 930-937.

Lamas, H. (2015). *Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y representaciones*, 3(1), 313-386. Doi:10.20511/pyr2015.v3n1.74

Lei, H., Cui, Y. y Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality,* 46(3), 517-528. doi:10.2224/sbp.7054.

Martínez, I., Youssef-Morganb, C. M., Chambelc, M. J. y Marques-Pintoc, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology, 39* (8), 1047-1067. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382

Mazumder. Q., Sultana, S. y Mazumder, F. (2020). Correlation between classroom engagement and academic performance of engineering students. *International Journal of Higher Education, 9*(3), 240-247. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p240

Palací, D. F. (2002). *Psicología organizacional*. México: Prentice Hall.

Ros, I. (2009). La Implicación del Estudiante con la Escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1),79-92.

Rosa-Rodríguez, Y., Negrón, N. Maldonado, Y., Quiñones, A. y Toledo, N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 31-43. doi: 10.12804/apl33.01.2015.03.

Sánchez-López, D., León-Hernández, S. R. y Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica,* 4(15), 126-132. doi: 10.1016/j.riem.2015.04.002.

Schaufeli, W. y Bakker, A. B. (2003). *Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale*. Utrecht University. http://www.schaufeli.com

Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), 357-374. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.14887

Sociedad Mexicana de Psicología (2009). *Código Ético del Psicólogo*. Trillas.

Urquijo, I. y Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(3), 553-573. http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43.16064

Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología,* 11(2), 139-152.

Vélez, G. (2007). *Análisis de redes sociales y teoría interorganizacional aplicados al desarrollo local-regional*. I Reunión Latinoamericana de Análisis de Redes Sociales. Universidad de Antioquia. Colombia.

Viramontes, D., Ávila, M. J., Lara, M. Y., Jiménez, M. C. y Martell, J. (2018). Bienestar psicológico y noviazgo en universitarios del estado de Zacatecas. *Revista Perspectivas Spaciales*, 20(1), 37-51.

Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S. y Wiratchai, N. (2014). The Influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia-Social and Behavioral Scienses,* 116(2014), 1748-1755. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.467.

La interseccionalidad en adolescentes de educación básica, y su repercusión en el proceso educativo en el período de contingencia por COVID-19

Teresita Esmeralda Mora González* y José Luis Razo Guevara**

*Maestra en Educación Tecnológica. Profesora-investigadora de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ). teresita.mora@ensj.edu.mx
**Maestro en Educación Tecnológica. Profesor-investigador de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ). luis.guevara@ensj.edu.mx

Recibido: 6 de mayo 2021
Aceptado: 5 de septiembre 2021

Resumen

La presente contingencia sanitaria, ha venido a modificar los paradigmas en la educación en todos los niveles. Para poder afrontar los cambios consecuentes, es necesario considerar a los integrantes de la dinámica académica, sus características individuales, necesidades y particularidades, así como su proceso como colectivo. El actual documento, tiene como finalidad hacer visibles las necesidades que afrontan los estudiantes de secundaria, mismas que les han llevado a decidir sobre su propia continuidad en la formación educativa. Además, es necesario que las instituciones realicen un diagnóstico más profundo sobre las características y los incovenientes, que llevan a los estudiantes a no cumplir con sus obligaciones dentro de las actividades sincrónicas y asincrónicas que las mismas instituciones establecen, al mismo tiempo que refleja la intersección a la que se enfrentan las y los estudiantes de secundaria.

Palabras Clave: COVID-19, interseccionalidad, violencia de género, educación básica, tecnologías de la información.

Abstract

The current health contingency has changed education paradigms in all levels. To face the changes produced by COVID-19 it is necessary to consider those who intervene in the academic field, as well as their individual characteristics and needs, including the collective process they experience. The purpose of this document is to make visible students needs of secondary school, those who has decided over their academic formation under rough conditions. Further, institutions must diagnose deeper about the students characteristics and the obstacles they are facing during the pandemic, in order to understand what makes students neglect about synchronous and asynchronous tasks schools states to them. At the same time, it reflects the intersectionality faced by secondary school students.

Keywords: COVID-19, intersectionality, gender violence, basic education, information technology.

La presente contingencia sanitaria derivada de la aplicación de políticas públicas establecidas en prácticamente todos los países, consecuencia de la pandemia por la presencia del virus SARS-CoV-2 (COVID-19), vino a exteriorizar los diferentes matices que prevalecen en los diversos sectores de la población en nuestro país. Conforme se implementaban las medidas sanitarias, la sociedad se veía en la necesidad de afrontar las nuevas dificultades que surgían acompañadas de las mismas, siendo evidente que en tiempos de crisis las desigualdades tienden a incrementarse, y por consiguiente a generar conflictos específicos. La pandemia del coronavirus (COVID-19) además, ha exteriorizado la brecha tan amplia que existe en los diferentes sectores de la población, y por supuesto, entre los sistemas educativos que lo configuran.

Se habla de matices porque no todos los sectores de la sociedad afrontaron las implicaciones que surgieron de la contingencia sanitaria, principalmente de adaptación, de la misma manera, con las mismas herramientas y posibilidades. Ejemplo de esto, lo podemos encontrar en las propuestas que surgieron como respuestas a la contingencia por parte de los planteles educativos públicos y privados, con la finalidad de continuar con los procesos educativos. Cada uno de éstos generó estrategias desde una modalidad que respondiera a las necesidades del contexto, primordialmente desde la consideración de las características particulares que conserva la población estudiantil y docente, tanto en lo individual como en lo colectivo, lo anterior

bajo la recomendación de las autoridades federales y estatales de hacer todo lo humana (y tecnológicamente) posible para que la dinámica escolar no se viera afectada, y mitigar las necesidades educativas a las que ahora se tenían que enfrentar.

Sin embargo, dentro de los planteles educativos, los diagnósticos se enfocaron principalmente a conocer el acceso que los estudiantes y docentes tenían con respecto a los dispositivos electrónicos, el acceso a internet, y el dominio disciplinar de las asignaturas que debían cursar durante el ciclo escolar. Además de realizar adaptaciones curriculares que facilitaran a los docentes la impartición de sesiones sincrónicas, sin llegar a saturar a los estudiantes de contenidos.

En teoría, la educación virtual debería de cumplir con el objetivo de brindar las mismas oportunidades como lo hace la educación presencial, sin embargo, su implementación requiere de capacitación y el desarrollo de competencias y habilidades para las cuales muchos docentes carecen. Por ello, la implementación de la educación virtual se ha visto entorpecida por diversos factores, entre los que podemos considerar la falta de infraestructura tecnológica (equipos de cómputo, servicio de internet eficiente, espacios virtuales de aprendizaje, entre otros), no solo en los planteles educativos para la integración de las TIC en las actividades escolares, también en los hogares tanto de docentes como de los estudiantes, que han buscado cumplir cabalmente con lo solicitado por las propias autoridades.

Por otro lado, se ha hecho evidente la falta de capacitación que presentan tanto docentes como estudiantes en lo que el manejo de las TIC y herramientas tecnológicas con un enfoque pedagógico y constructivista en lo que al aula respecta. Ante la urgencia de sacar a flote las responsabilidades educativas frente a la inesperada pandemia, y con la obsesión y presión constante por parte de las autoridades educativas de avanzar en los programas de estudio en tiempo y forma, el grueso de la población ha echado mano de las herramientas tecnológicas más básicas y accesibles para adaptar en cierta medida las prácticas docentes al entorno virtual, tales como correo electrónico, mensajería instantánea, redes sociales, y en casos más afortunados, procesadores de texto, herramientas para presentaciones, espacios virtuales para el aprendizaje como Google Classroom y Moodle, y las plataformas para la conectividad a distancia, como lo son Google Meet y Zoom, entre otras. Si bien a través de estos recursos se ha podido avanzar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, son apenas una muestra del potencial que se puede alcanzar con el uso de las TIC.

Podemos incluso afirmar, que no existe un proceso de homogenización del nivel de competencias digitales por parte del personal docente, de modo que las estrategias que pudieran plantearse puedan unificarse, permitiendo

explotar al máximo los recursos que se tienen para desarrollar las clases. Incluso, cada docente se ha visto en la necesidad de cubrir su propia capacitación ya sea de forma autónoma, o mediante la capacitación externa generalmente ofertada de manera virtual, buscando afrontar las particularidades y necesidades de su propia asignatura, considerando las características de sus estudiantes y adaptándose al contexto tan inestable y especulativo que se presenta y, por supuesto, buscando los mejores resultados con su práctica en beneficio de los estudiantes. Todo esto ha sido causante de un desgaste de importancia en docentes y alumnos, que pasan una cantidad de horas excesiva frente a un monitor, ya sea atendiendo actividades sincrónicas, o realizando tareas y encomiendas que de manera asincrónica se deben cubrir. Altos niveles de estrés, frustración, depresión, inclusive enfermedades, son los elementos que docentes y alumnos usan para describir su estado físico y emocional actual, y en un rango más preocupante, se han visto traducidos en altos niveles de deserción escolar.

Sin embargo, el escenario descrito hasta este momento, sólo considera un lado de esta complejidad académica, el acceso y dominio de las tecnologías, y su implementación en los espacios virtuales de aprendizaje.

En prácticamente todos los contextos académicos al interior de la gestión escolar de cada centro educativo, el debate se ha centrado hacia las metodologías, las estrategias, y por supuesto a la adaptación de la práctica educativa, específicamente la dinámica de clase, buscando que los docentes cubran los contenidos, y por supuesto, los estudiantes hagan lo propio con respecto a sus responsabilidades. Frente a este escenario, es evidente que nos hemos olvidado del papel que los estudiantes, independientemente de su nivel educativo, juegan frente a esta nueva normalidad. Nos hemos olvidado (quizás de manera intencional) que los y las estudiantes también son seres integrales, de distintas facetas y obligaciones, que juegan un rol en el aspecto social, familiar, individual, e incluso en ocasiones, laboral. Nos hemos olvidado de reconocer el papel que juegan los estudiantes ante esta nueva normalidad y, en algunos casos, se les ha relegado como simples receptores de los contenidos que los docentes brindamos. Es decir, fracturamos el proceso de enseñanza-aprendizaje, y enfatizando sólo lo pertinente a la enseñanza.

Diseño de estudio

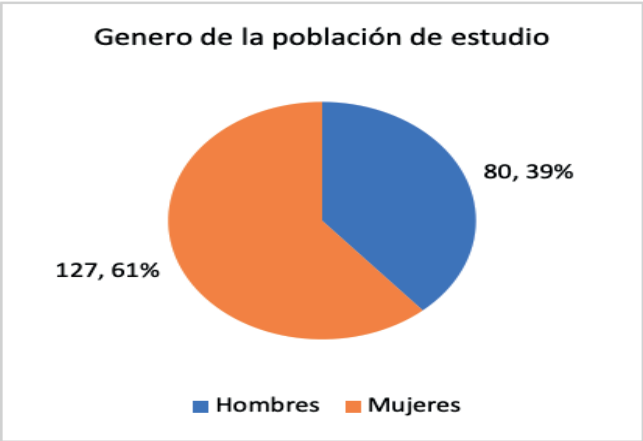
La presente investigación tiene un enfoque de tipo cualitativo y descriptivo. La información obtenida se extrajo de los procesos de observación participante y no participante, los diagnósticos y diarios de clase, así como el seguimiento que realizaron estudiantes de 8º semestre como parte de las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo del último año de formación de la

Licenciatura en Educación Secundaria, Plan 1999. Los planteles contemplados para esta investigación son de educación básica, nivel secundaria, modalidad técnica y general, de sostenimiento público y se encuentran circunscritos en el área metropolitana de Guadalajara, Jalisco. El estudio se basa en la experiencia obtenida desde el inicio y durante el ciclo escolar 2020-2021, como parte de las actividades que desarrollan las docentes en formación. Al mismo tiempo, se obtuvo información de los productos académicos y encuestas aplicadas a estudiantes de las secundarias. Los datos se enriquecen también de los comentarios recibidos por parte de los padres de familia, y de la participación de los estudiantes durante las sesiones sincrónicas de clase. La información vertida en este estudio tiene la aprobación de su publicación mediante un consentimiento informado.

Análisis y discusión de resultados

Del total de estudiantes inscritos para el ciclo escolar 2020-2021, se recibieron los datos de 207 estudiantes que cursan la asignatura de Inglés, debido a que estos grupos son parte de las prácticas profesionales de estudiantes en dicha asignatura. El dato resulta constante a la población total que registra la institución en todos sus grados educativos, manteniendo la relación a razón de 2:1 (mujeres-hombres), situación que además, permite suponer que las estrategias planteadas como alternativas, deberían considerar los criterios de género en su elaboración.

Gráfico 1. Caracterización de la población de estudio con respecto al género.



Fuente: Elaboración propia.

Durante los consejos técnicos escolares previos, enfocados principalmente para la organización del ciclo escolar y a la generación de acuerdos para afrontar las condiciones de trabajo desde la virtualidad, se pudo evidenciar que la mayoría de los docentes tienen una antigüedad mayor al año de servicio. La información permite suponer que los docentes encuestados conocen la dinámica de la gestión escolar en las dos secundarias encuestadas.

Gráfico 2. Datos laborales (antigüedad en la escuela y con el grupo).

Antigüedad en la institución		Impartición de clases en grupos, previo a la contingencia	
Reciente ingreso	1	Si	32
1 a 5 años	9		
6 a 10 años	16	No	2
11 a 15 años	12		
15 años o mas	8		

Fuente: Elaboración propia.

Problemáticas presentadas

Más allá de la gestión institucional, se ha hecho todo lo que está al alcance para mantener la dinámica de los centros educativos en educación básica. En particular de estas secundarias, que generaron capacitaciones internas a los docentes y habilitaron una plataforma Moodle y Classroom de financiamiento privado, así como la búsqueda de diversificación de horarios para evitar la saturación tanto de docentes como estudiantes al momento de ingresar a las sesiones sincrónicas, siendo los mismos criterios los que han regulado la organización de las asincrónicas, con el mismo fin.

Derivado la urgencia y sorpresa con la que nos ha encontrado esta situación, se ha dejado en el olvido a los estudiantes y sus necesidades, así como volverles partícipes al momento de elaborar estrategias para el óptimo desempeño de la educación virtual. La gestión escolar se ha enfocado principalmente en satisfacer las necesidades tecnológicas, en capacitar a los docentes y en mantener una coordinación estable, satisfactoria, dentro de las actividades de la propia secundaria.

Gráfico 3.- Interseccionalidad de las problemáticas encontradas en el estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, el confinamiento vino a modificar de forma general los hábitos y rutinas de la dinámica escolar, obligando a crear nuevos paradigmas de los cuales los estudiantes no se encuentran exentos. Durante el presente estudio tuvimos la oportunidad de hacer énfasis en aquellos estudiantes que tenían dificultades para ingresar a sus sesiones sincrónicas, así como en aquellos que no respondían a las sesiones asincrónicas.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir las modificaciones que

había sufrido su propia dinámica familiar. Algunos de sus padres habían perdido sus empleos y al igual que prácticamente toda la sociedad habían tenido que afrontar con nuevas estrategias la nueva normalidad. Aproximadamente 48% de los estudiantes no tenían la posibilidad de ingresar a las sesiones sincrónicas, y un porcentaje cercano al 30% presentaba dificultades para afrontar a las sesiones asincrónicas. Por último cerca del 19% no tenían los elementos necesarios para afrontar la escolaridad mediante la modalidad virtual, es decir no podían desarrollar actividades sincrónicas ni asincrónicas.

Entre la diversidad de problemas que encontramos con los estudiantes de secundaria, tres de ellos coincidieron casi de forma general, categorizándolas de la siguiente manera.Las dificultades asociadas al género, entre las que podemos encontrar el rol que juegan dentro de la familia por su género y las violencias al interior de la dinámica familiar. Además pudimos evidenciar la diversidad de factores que afectan el acceso y dominio de las tecnologías de la información, las cuales no siempre tienen que ver con la capacidad económica para la adquisición de equipos. Por último, el estado de ánimo y salud mental como consecuencia que guardan los estudiantes, no siempre es el más óptimo, consecuencia principalmente de la saturación de actividades y falta de convivencia.

Violencia de Género

La discriminación que sufren las mujeres, de cualquier edad, no queda exenta de los procesos educativos. Las estudiantes mujeres, que son mayoría en este estudio, señalan formas de discriminación de las cuales aún no son conscientes. A pesar de los avances en los temas de equidad de género, es evidente que la cultura que permea dentro de los hogares sigue siendo un imperativo ante la discriminación hacia las mujeres.

En el presente estudio fue evidente que el género determinó una conducta hacia el afrontamiento de la educación virtual. Dentro de los factores que incidieron directamente en el acceso a la educación en línea entre las estudiantes de secundaria, se encuentran su rol de género, el cual impone una serie de comportamientos que se exigen a las estudiantes, como parte de su relación como hermanas, hijas y como mujeres en desarrollo al interior de una familia tradicional. La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19, trae como consecuencia, que las adolescentes deban cumplir con las actividades propias del hogar prioritariamente, así como “ceder” la oportunidad del estudio frente a la necesidad de adaptación.

Al interior de las familias las dinámicas han cambiado. La pandemia y la contingencia sanitaria, han obligado a las familias a decidir y priorizar

actividades esenciales como la educación y el trabajo, dejando de lado que "el debate sobre la desigualdad es esencial en nuestros tiempos para comprender las implicaciones presentes y futuras en las dinámicas entre género, familia y sociedad (Tello de la Torre, 2020)". Así, las adolescentes se han visto obligadas a cumplir con las obligaciones del hogar y la atención de los hombres de la familia, como parte de una malinterpretación de su rol de género.

Aproximadamente, 72% de las estudiantes encuestadas, han señalado tener que cumplir con actividades como el lavado de trastes, aseo de pisos, lavado de ropa, entre otros; como condición previa para poder cumplir con su rol de estudiantes, es decir, si no cumplen con estas tareas el castigo es no acceder a las sesiones asincrónicas y sincrónicas. Sin embargo, encontraste a los datos presentados, sólo el 15% de los estudiantes hombres, requiere cumplir con estas obligaciones, y en su mayoría han expresado que estas obligaciones no son condicionantes para acceder a sus actividades en línea. El dato se corrobora, y se enfatiza al considerar que el 70% de los estudiantes que no han podido conectarse a sesiones sincrónicas y asincrónicas, pertenecen al género femenino.

El presente estudio, arroja evidencia sobre los complejos mecanismos de discriminación, permitiendo identificar que las interacciones generadas al interior del núcleo familiar siguen siendo discriminatorias para el género femenino, indistintamente de la edad que la estudiante presenta. Recordemos que "todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas constituyen una violación a sus derechos humanos y tienen altos costos sociales" (ONU Mujeres, 2020).

Al mismo tiempo, las relaciones con los demás integrantes de la familia suponen un eje de confrontamiento. Es decir, la mayoría de las familias (aproximadamente 62%), están conformadas por familias nucleares; 27% de las familias son de característica extensa, y 10% lo es de forma monoparental. En los casos donde las familias se presentan con características extensas, es decir algún familiar consanguíneo, ya sean abuelos, tíos, primos, viven en el propio domicilio, la situación se complica.

En el siguiente apartado abordaremos el acceso que tienen los y las estudiantes a las tecnologías de la información. Sin embargo, es importante señalar que las violencias de género siguen estando presentes aún en este apartado. Por ejemplo, en la mayoría de los hogares es necesario compartir un equipo de cómputo o el acceso través de un Smartphone, situación que pone en desventaja a las estudiantes del género femenino al momento de discernir "quién y cómo", tendrán acceso los miembros de la familia. En algunos casos son los propios padres de familia quienes han justificado ante los docentes en formación y los docentes titulares, que las ausencias presentadas tanto en actividades sincrónicas como asincrónicas, son producto de las

decisiones tomadas por los jefes de familia, quienes priorizan la educación de hijos varones y de menor edad, justificándolo desde la necesidad interpretada de los propios progenitores, que *"los hombres necesitan estudiar más porque serán el sustento de un hogar en el futuro".*

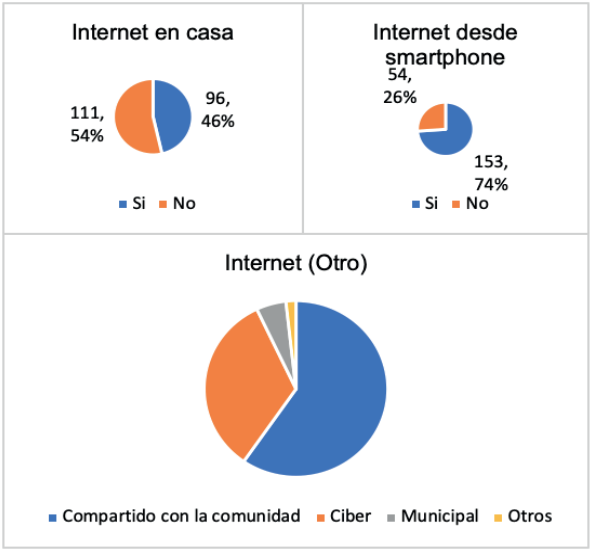
Acceso a las TIC

Los datos arrojan que la mayoría de los estudiantes tiene acceso internet; sin embargo, la variante surge en la forma en la que obtienen el servicio. La cantidad de estudiantes que tienen internet desde casa sólo alcanza el 46%, siendo en su mayoría quienes optan por el servicio de Internet a través de un Smartphone con un 74%.

> Cabe señalar que, en México, el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (incluido el internet) se convirtió en un derecho constitucional, desde 2016, lo cual haría pensar que cualquier familia mexicana tendrá posibilidad de llevar a cabo dichas actividades académicas" (Pérez Archundia, 2020).

Los datos representan un dato significativo, pues podríamos suponer que la mayoría de los estudiantes que no se conectan a las actividades sincrónicas y asincrónicas se debe principalmente a la falta de Internet, sin embargo, este no ha representado un problema real en el acceso a las actividades.

Las recientes reformas curriculares a los planes de estudio 2018 que van desde la educación preescolar hasta el nivel superior, así como políticas públicas emprendidas desde la Secretaría de Educación han considerado la integración de nuevos elementos que coadyuven al logro de la calidad educativa, tales como el dominio de una segunda lengua, la consideración de los principios de inclusión y diversidad, y por supuesto, la integración de las TIC como uno de los elementos vertebrales en los procesos de enseñanza aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

Es por ello, que algunos estudiantes de educación básica han tenido la oportunidad de acceder a las tecnologías de la información con anticipación, afrontando este proceso de pandemia y contingencia sanitaria, sin el desconocimiento total de las tecnologías de la información.

Sin embargo, lo que parece estar fallando no es el acceso a las plataformas o el acceso al Internet. El diseño instruccional en la educación virtual muchas veces no está claramente establecido o desarrollado, tan sólo se expresa como una forma de indicadores, no relacionados entre sí, como documento base para el docente que puede ser explicado de forma presencial previo al desarrollo de la actividad. No obstante, en la educación en línea es absolutamente indispensable que este diseño se encuentre bien explicado y centrado en el estudiante individual, pues esta modalidad no admite improvisaciones o indefiniciones.

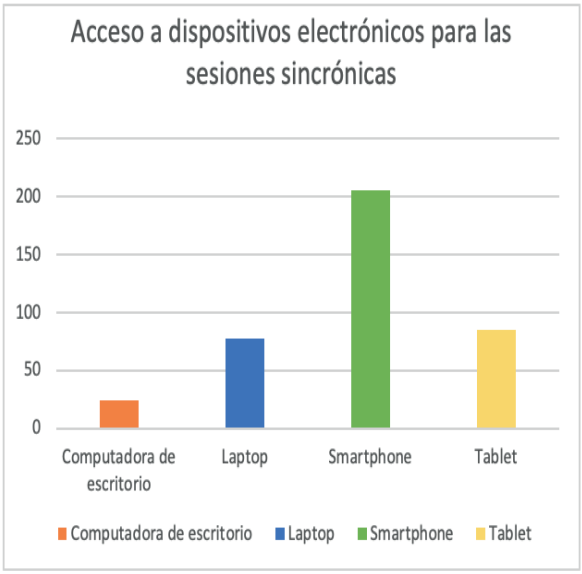
La consecuencia de esta falta de una metodología bien establecida que fomente el desarrollo de la educación virtual, ha propiciado que los docentes de educación básica busquen "presencializar" la educación virtual (J. Cassanova, 2020). Dicho de otra manera, el docente de educación básica ha optado por utilizar la educación virtual solamente como un medio para seguir impartiendo la catedral tradicional, desarrollando clases que pueden ir entre los cincuenta minutos y las dos horas con cuarenta minutos, incluso, hay quienes desarrollan actividades como la aplicación de resúmenes o lecturas extensas a través de la virtualidad, demostrando el poco conocimiento y dominio de la educación virtual. En otro escenario, hay quienes han apostado a cumplir todo el programa de estudios, a través de actividades asincrónicas, es decir utilizando las plataformas escolares como un reservorio de actividades, sobrecargando las tareas semanales, y saturando de información a los estudiantes de educación secundaria.

Durante el presente análisis, pudimos confirmar, que la mayoría de los docentes de la secundaria en estudio, diseñaban entre tres y cinco actividades por semana, por asignatura, por grado escolar, situación que propicia que cada estudiantes tenga que cumplir con un aproximado de cuarenta tareas en siete a diez sesiones sincrónicas semanales. Este escenario ha obligado a los estudiantes a tener que decidir en el cumplimiento de las asignaturas, dejando fuera (no presentando actividades) de aquellas que consideran no son esenciales para su formación.

Además, la situación económica y social por la que atraviesa el país, ha quedado en evidencia durante este proceso de contingencia sanitaria. En la mayoría de los hogares, por lo menos en las zonas metropolitanas y en las grandes ciudades, el acceso Internet no ha representado una problemática de importancia. Sin embargo, la calidad de este servicio ha mermado en ocasiones la conectividad durante las sesiones virtuales. Los padres de familia también han realizado un esfuerzo importante en la adquisición de

equipos de cómputo, tabletas o Smartphone. Un alto porcentaje de la población se ve obligado a compartir los dispositivos, y por ende, decidir quién recibe y quién no la educación virtual durante la sesiones sincrónicas.

Un dato relevante, lo podemos encontrar en la gráfica de acceso a equipos de cómputo, pues si bien la mayoría de los estudiantes señala tener acceso, éste debe de compartirse con hasta cinco hermanos, incluso, los equipos también son utilizados por los padres de familia para sus actividades laborales (Ortega, 2012).



Fuente: Elaboración propia.

En la mayoría de las familias de los estudiantes, se ha presentado un fenómeno de adaptación frente al cual no se tenía una estrategia prevista. Esto ha provocado incertidumbre y especulación al interior de las propias familias afectando el desarrollo académico de los estudiantes, y dando paso a la tercera esfera de problemas encontrados en los estudiantes.

Salud mental en los y las estudiantes de educación secundaria

Hemos mencionado con insistencia que la mayoría de los estudiantes y sus familias han tenido que presentar modificaciones en su dinámica cotidiana con la finalidad de adaptarse a lo que ahora llamamos “la nueva normalidad”. Cada uno de nosotros, ha buscado estrategias para afrontar la contingencia sanitaria y las consecuencias que de ésta se derivan.

No obstante, resalta que la mayoría de los estudiantes de

Fuente: Elaboración propia.

secundaria aún no tienen la autonomía dentro del propio rol familiar para tomar decisiones individuales que protejan su salud física, mental y social. Es decir, pareciera que el adolescente aún no es dueño de sus propias decisiones y de las estrategias que él mismo pudiera desarrollar para enfrentar las consecuencias que la contingencia sanitaria ha traído consigo. Durante el presente estudio, encontramos evidencia que las estrategias que han puesto en práctica los adolescentes, se derivan de aquellas que surgen del seno familiar, tanto para beneficio como para perjuicio de su propia dinámica.

Frente a este escenario, la principal preocupación se deriva de los antecedentes que hemos obtenido de las pandemias anteriores, y las subsecuentes consecuencias que suelen derivarse de estas, pues "es común que se presenten periodos de confusión, temores, incertidumbre y la probabilidad de muertes en seres queridos" (Martínez-Taboas, 2020). De esta manera la incertidumbre y especulación, derivadas de la contigencia sanitaria por COVID 19, repercute negativamente sobre la salud mental de las personas de la población en general, y en particular, sobre los grupos poblacionales más vulnerables (Hernández Rodríguez, 2020).

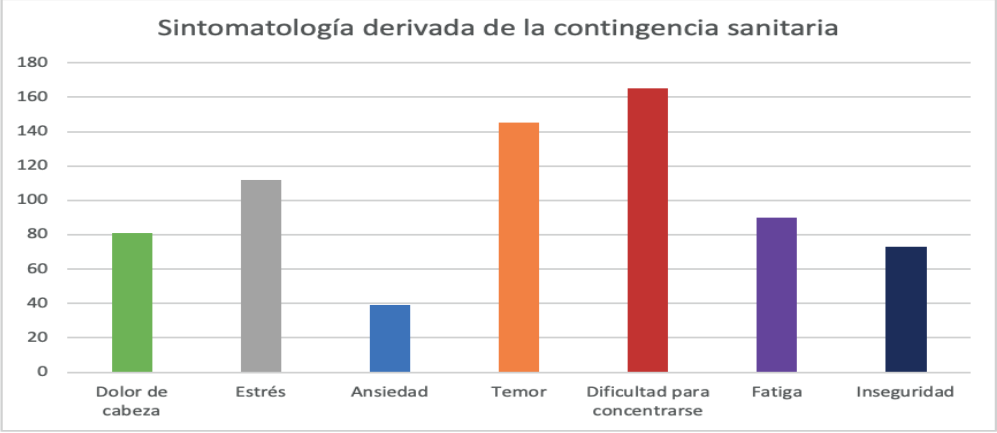
Dentro de los ambientes escolares es importante señalar que los adolescentes no se encontraban preparados para este proceso, las consecuencias en la salud mental fueron mayores en aquellos estudiantes que egresaron de educación primaria y que al mismo tiempo ingresaron a la educación secundaria, pues se enfrentaron a una educación completamente distinta, sin contacto con sus compañeros, y condicionada a la convivencia virtual con pares que aún no reconocen en la presencialidad. Esta situación, por ejemplo, ha traído como resultante la dificultad para las actividades que se tienen que desarrollar en equipo, pues la metodología de trabajo en grupos requiere del conocimiento de la toma de decisiones basada en las habilidades de los individuos, en este caso de los estudiantes, mismos que no se identifican tan fácilmente a través de la virtualidad.

Simultáneamente, la incertidumbre y especulación han provocado que los estudiantes presenten periodos de ansiedad, los cuales se suman a la sobrecarga de trabajo de actividades sincrónicas, asincrónicas, y a las violencias que viven en el entorno familiar.

Es importante recordar, que la salud mental, no sólo es la ausencia de enfermedad

> la salud mental es nuestro bienestar emocional psicológico y social, afecta de cómo pensamos y sentimos y por consiguiente en el cómo actuamos, determina el cómo afrontamos el estrés y el cómo nos relacionamos con los demás, así como la toma de decisiones (UNICEF, 2020).

Algunos de nuestros estudiantes adolescentes han reportado presentar irritabilidad, ansiedad, así como cierto grado de cinismo, reflejado a través de la pérdida de interés hacia las actividades escolares, así como una inestabilidad en los horarios de sus actividades cotidianas.



El estrés está identificado tanto de los estudiantes como los padres de familia, mismos que han expresado ser la principal consecuencia que ha traído consigo la educación virtual. Elementos como la ansiedad, el temor, la fatiga, e incluso la inseguridad, ha sido señalado por los padres de familia al estar presente en el desarrollo de sus hijos.

Dentro del desarrollo de este estudio, podemos corroborar la presencia de un estudiante con trastorno por déficit de atención, mismo que ha quedado completamente relegado de las actividades desarrolladas, pues las estrategias docentes, no consideran medidas de inclusión a través de la virtualidad. “La pandemia y el confinamiento son una adversidad psicosocial que atenta contra la estabilidad familiar y puede causar exacerbación de síntomas de un trastorno mental. Los adolescentes con trastornos psiquiátricos son población vulnerable que requiere de una atención especializada” (Palacio-Ortiz, J. D., 2020).

Al mismo tiempo, cerca del 64% de los estudiantes reporta tener una motivación menor, con respecto a las actividades que hacía dentro de la cotidianidad previa a la contingencia sanitaria. Es decir la percepción y el gusto por las actividades se han visto disminuidas, independientemente de si estas tienen una finalidad académica. Para concluir, es importante señalar que cerca del 40% de los estudiantes han señalado somatizaciones físicas derivadas del estrés, entre las que podemos encontrar dolor de cabeza, dolor de estómago, prurito, dificultad para concentrarse.

Conclusiones

A través de este estudio fue posible identificar que es indispensable realizar un diagnóstico integral, que considere a todos los actores del proceso educativo, y prioritariamente las necesidades de los y las adolescentes a las cuales van enfocados los esfuerzos académicos.

Además, es necesario mejorar la capacitación por parte de docentes de educación básica en el uso de las TIC, para evitar la replicación de la presencialidad a entornos virtuales, la saturación en entregas, prácticas desgastantes y todos los efectos negativos que se han identificado en docentes y estudiantes durante el trabajo virtual y a distancia desde hace un año, que dio inicio la contingencia sanitaria. Es urgente rediseñar la educación virtual y a distancia, en educación en función de las necesidades que presentan los adolescentes.

Al mismo tiempo es indispensable tomar en cuenta que nuestros estudiantes son personas integrales, que se encuentran desarrollando un rol en distintos ámbitos de la vida, los cuales afrontan complicaciones tan similares como los de la vida adulta; son hijos o hijas, hermanas o hermanos, primos o primas, entre otros, con responsabilidades, obligaciones y derechos, por lo que debemos pensar en hacer más flexible y accesible la educación en la actual escenario de la pandemia, desarrollando estrategias psicopedagógicas que cubran las dificultades que puedan presentar durante ese trayecto.

Resulta además preocupante que el trabajo a distancia en las escuelas, a un año del inicio del distanciamiento social, ha dejado de lado el desarrollo de habilidades blandas que también se desarrollan en la escuela, y estaban previstas en un currículo pensado en “Aprendizajes Claves para la Educación integral” , tanto de manera interdisciplinaria, como en asignaturas como Artes, Educación Socioemocional, y Educación física (SEP, 2017), a las que no se les está dando la importancia y atención adecuada desde la virtualidad. Se ha tomado más preocupación por educar en el ámbito académico, descuidando lo que Navarro, Pérez y Perpiñan (2015) atañen como función de la escuela también en lo moral, social y normativo de los estudiantes.

El impacto de estas relaciones va más allá de la simple convivencia y ocio, pues en esta etapa del desarrollo tiene implicaciones en la independencia personal, al enfrentarse a relaciones de afinidad con otros en ambientes no controlados y sin supervisión, lo que define su forma de aprender a relacionarse socialmente por sí mismo y a formar una autoimagen distinta de la que sus padres tienen de él (Ovejero & Moral, 1998). Al mantener este vínculo en lo abstracto del ambiente virtual, no hay un impacto concreto aún en la formación como individuos, por lo que se sigue dejando incompleto este aspecto integral que los planes de estudio tienen por objeto.

Asimismo consideran que en la escuela, como entorno cotidiano de convivencia hasta antes de la pandemia, surgía de manera natural el espacio donde los adolescentes fortalecían sus redes sociales con amigos (Navarro, Pérez y Perpiñán, 2015). Si bien éstas redes no son exclusivas de este ámbito y también se extienden a través de vecinos, amigos del barrio o de lazos que nacen en el desarrollo de actividades fuera de la currícula o de ocio, también es cierto que con las restricciones de distanciamiento social los adolescentes se han visto en su mayoría "aprisionados" en sus hogares, siendo quizás el vínculo virtual escolar el único que tengan con el exterior.

Hoy más que nunca los adolescentes se encuentran en riesgo y vulnerables, ya que no sólo se sienten agobiados por el esquema de deberes escolares, sino que enfrentan un ambiente de incertidumbre que les permea a través de sus familias por la situación económica, laboral, de salud, entre otras, producto de la situación mundial. Como institución educativa se debe trabajar para cerrar esta brecha desde el ámbito de intervención que sea posible, para brindarles mayor seguridad y certeza, para que sean capaces de planear, soñar y lograr lo que deseen a pesar de que las situaciones cambien, pues "…No podemos contar con que las y los adolescentes están siendo criados por padres y madres que tienen espacio mental en este momento para conducirlos hacia ellas" (Pease M., De La Torre-Bueno S., Guillén H., Urbano, 2020).

Referencias

Hernández Rodríguez, J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*.

J. Cassanova, A. (2020). El docente virtual: un cambio al paradigma tradicional. Asociación Puertorriqueña de Aprendizaje a Distancia.

Martínez-Taboas, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y Salud Mental: ¿Qué Sabemos Actualmente? *Revista caribeña de psicologia*.

ONU Mujeres. (2020). *COVID-19 Y VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES Y LAS NIÑAS: ABORDAR LA PANDEMIA EN LA SOMBRA*. Suiza: ONU.

Ortega, M. R. (2012). *Programa nacional de inglés en educación básica. segunda lengua: Inglés. fundamentos curriculares. preescolar. primaria. secundaria. fase de expansión*. México DF: Secretaría de Educación Pública.

Ovejero, A. & Moral, M. (1998). La construcción de la conexión entre la percepción de la auto imagen física en adolescentes y la identidad psicosocial. *Aula Abierta*, 145-172.

Palacio-Ortiz J. D., L.-H. J.-M.-R.-C. (2020). Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19. *Revista colombiana de psiquiatría*.

Pease, M., De la Torre-Bueno S. y Guillén H., Urbano. (2020). *Acompañar adolescentes en medio de una pandemia. Visibilizando los retos y necesidades de las y los adolescentes en el contexto COVID-19 en el Perú*. Proyecto "Ser adolescente en el Perú" (UNICEF–PUCP).

Pérez Archundia, E. (2020). Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramados*, 36-41.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua extranjera. Ingles. Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*.

– (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Extranjera. Inglés.

Tello de la Torre, C. (2020). Género y trabajo en tiempos del COVID-19: una mirada desde la interseccionalidad. *Revista Venezolana de Gerencia* (RVG, 389-393.

UNICEF. (2020). *Salud mental e infancia en el escenario de la Covid–19*. España: UNICEF.

Las emociones en alumnos de secundaria durante la pandemia. Amenaza a la vida

Víctor Manuel Ponce Grima* y Sergio Andrés Ruvalcaba Orozco**

*Doctor en Educación. Coordinador de investigación del ISIDM. Docente del CUCSH.
victorcanek25@hotmail.com.com
**Egresado de la maestría en Ciencias de la Educación del ISIDM.
sergio.ruvalcaba.fisica@gmail.com

Recibido: 30 de junio 2021
Aceptado: 23 de octubre 2021

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación en torno a las condiciones y el estado emocional de adolescentes en tiempos de pandemia. Se compararon las condiciones socio-familiares y los estados emocionales de alumnos que habitan en colonias de clase media y media alta, con alumnos provenientes de colonias pobres, de una escuela secundaria de Guadalajara, México.

Palabras clave: Condiciones emocionales, escuela secundaria, adolescentes, pandemia.

Abstract

We present the results of research on the conditions and emotional state of adolescents in times of pandemic. The social and family conditions and emotional states of students living in middle class colonies were compared with students from poor neighborhoods in a high school in Guadalajara, Mexico.

Keywords: Emotional conditions, secondary school, adolescents, pandemic.

La pandemia del COVID-2019 cambió la cotidianidad de la vida. La respuesta al contagio nos obligó a confinarse en casa, evitar el saludo y cuidar las distancias. Las actividades escolares se trasladaron a los hogares. De la relación presencial cara a cara, característica fundamental de la interacción escolar, ha dado lugar a relaciones en espacios virtuales. Las preguntas que nos hacemos son cómo han vivido, sentido y pensado la niñez y la adolescencia estas nuevas condiciones de confinamiento, y cómo han influido en su desarrollo emocional, en sus procesos subjetivos, en la conformación de su identidad y en su personalización.

Zizec (2020) advierte que las medidas de los gobiernos por cuidar la vida, los cuerpos, ha dispuesto la distancia corporal, pero ha puesto en riesgo los vínculos con los otros. Frente a eso hace un llamado a la esperanza, a profundizar el encuentro fraterno y a la imaginación transformadora, para ir al fondo en las necesarias transformaciones del modelo neoliberal, hacia otros modelos sociales comprometidos por la sostenibilidad de la vida.

En este reporte de investigación se exponen las dificultades objetivas y subjetivas en los procesos de socialización que ha sufrido la niñez y la adolescencia antes de la pandemia, pero que se agudizaron durante el largo confinamiento en casa. Se da a conocer el contexto de la escuela secundaria donde se llevó a cabo la investigación. Posteriormente se expone el objeto de estudio, esto es, las condiciones emocionales de los adolescentes de secundaria. Se proponen las teorías, los conceptos centrales de la investigación, así como algunas de las investigaciones en torno al objeto de estudio. Se presenta la estrategia metodológica para esta indagación comparativa y el análisis de los hallazgos. Al final, se ponen a discusión los hallazgos y se plantean algunas reflexiones en torno a las problemáticas emocionales que vivieron los alumnos.

Antecedentes. Confinamiento en casa e impacto emocional

La emocionalidad está vinculada a las condiciones sociales de la existencia, a la crisis de la civilización que amenaza la vida (Kaplan & Silva, 2016). El estudio de las emociones de las adolescencias de secundaria debe considerar tanto las enormes desigualdades sociales y de exclusión social y educativa, así como, los diversos modos de transitar por esta etapa de la vida, peor aún en condiciones de pobreza y de precariedad afectiva, como lo veremos en este estudio.

Si para Kaplan & Szapu (2019) “La convivencia requiere la posibilidad de vivir junto a otros para protegerse del aniquilamiento”, el confinamiento,

el aislamiento social para evitar la muerte, también pone en riesgo la vida, al dañar los procesos de subjetivación simbólica de los modos en que la niñez y la adolescencia representan su identidad y su relación con los otros. De hecho, desde antes de la pandemia los niñas, niños y adolescencias (NNA) han sufrido precariedad afectiva y en los procesos de crianza debido a la transformación de las dinámicas familiares y escolares (Ponce-Grima, 2017).

Las dinámicas laborales neoliberales introducen aumento de empleos extendidos, bajos salarios, la incorporación de la mujer al mercado laboral. De acuerdo con la CEPAL (2017) la tasa laboral femenina creció en 53% en 2016. En la última década del siglo pasado, las familias monoparentales femeninas aumentaron entre un 30% a un 40% en los centros urbanos de América Latina; de estas entre el 80% y el 85% trabajan (Aranda y Arriagada, 2004). En México, de acuerdo con datos del INEGI (2016), entre 1960 y 2015 los hogares con jefatura femenina crecieron más de 600%. Entre 1990 a 2015 creció el 50%.

Los cambios sociales están afectando la educabilidad y la emocionalidad de NNA. La violencia y los problemas emociónales están creciendo y no se prevén que las condiciones vayan a cambiar. Se trata de problemas sociales globales, derivados del deterioro de las economías de la región y el crecimiento de la delincuencia organizada. Por otro lado, el sistema educativo carece de la capacidad para atender la marginalidad y la exclusión, la construcción de identidades, la autoestima y las competencias para relacionarse consigo mismo y con los otros (Furlán y Spitser, 2013; Orozco, 2010; Torres, 2005).

La pandemia vino a agravar los problemas señalados. Ha provocado pérdida de empleo y disminución salarial, aumentando el estrés y los conflictos intrafamiliares. La violencia que ocurría en la escuela, ahora en tiempos de pandemia, se trasladó al hogar (Impacto de la pandemia de la COVID-19, 2020). Seis de cada diez NNA “afrontan la violencia en sus hogares por los métodos de crianza vinculados a algún tipo de violencia física o verbal, causando daños a su autoestima o a lesiones irreversibles”. Estos datos se pueden verificar en INEGI (2020) o la UNICEF (2019).

Por lo anterior, es necesario investigar el estado socio y psico emocional de los NNA, en el marco de la pandemia, provocada por el COVID 2019, con el propósito de comprender la naturaleza y la magnitud de los problemas, y con base en los resultados proponer estrategias pertinentes, cercanas a las necesidades detectadas en los y las NNA.

La escuela secundaria. Contexto

Esta investigación se llevó a cabo en una secundaria ubicada en la zona centro sur de la ciudad de Guadalajara. Sus alumnos provienen tanto de zonas

acomodadas, como de otras colonias menos favorecidas. Los alumnos de la secundaria se clasifican en tres grupos. El primero está conformado por alumnos que se conectaron habitualmente a las clases, pues cuentan con mejores condiciones para acceder a los dispositivos y la conectividad para realizar sus actividades escolares. El segundo grupo prácticamente no se conectó durante el ciclo escolar, pues carecen de los dispositivos electrónico y conectividad; la mayoría provienen de colonias de clase baja o media baja. Al final del ciclo escolar la escuela logró comunicarse con algunos de estos alumnos, a los cuales se les citó para que realizaran presencialmente sus actividades de clase para que no perdieran el ciclo escolar. El tercer grupo está conformado por alumnos que nunca se conectaron ni tampoco se logró tener comunicación. Este grupo representa entre un 20% y un 25% del alumnado, que perderán el ciclo escolar. Esta distinción clasificatoria fue determinante para la construcción de las muestras seleccionadas.

El objeto de estudio. Las condiciones emocionales de las adolescencias

Esta investigación se enfoca en las emociones de adolescentes en tiempos de confinamiento. Nos remite a lo que están sintiendo en momentos de profundos cambios sociales y familiares, esto es, para entender las emociones de los adolescentes es indispensable comprender los cambios en los contextos sociales, pero sobre todo familiares, por las nuevas presiones a las que se ven sometidas.

La crianza, el cuidado, los procesos de socialización en nuestras sociedades neoliberales han sido afectados gravemente por la pandemia. Pero, no se trata sólo de factores materiales, como las jornadas de trabajo extenuantes, sino además de sus efectos en la subjetividad en NNA. Las falencias en la materialidad de la existencia o el miedo, coloca a las familias en estado permanente de tensión y conflicto, que afecta irremediablemente las estructuras psíquicas de NNA. De eso trata la presente investigación.

La pregunta central de investigación fue la siguiente:

¿Cuáles son las condiciones y estados emocionales de los niños, niñas y adolescentes de la escuela secundaria en el confinamiento por la pandemia?

Se trata de analizar cómo las condiciones materiales (pandemia, cambios familiares, educación en línea) detonan determinadas emociones, en tanto reacciones complejas del organismo ante las experiencias personales, que dependiendo del mundo simbólico y subjetivo de cada quien, son interpretadas y sentidas de manera particular (Bisquerra, 2016: 21).

Educación en casa y su impacto emocional en el marco del COVID 2019

La reclusión de la población en los hogares, por las medidas de distanciamiento social, obligó a cerrar las escuelas. El gobierno y el sistema educativo mexicano fue forzado a diseñar nuevos dispositivos educativos, tanto virtuales como a través del programa televisivo "Aprende en casa". Sin embargo, de acuerdo con Baptista, *et al.* (2020) el sistema educativo no está realmente preparado para la educación a distancia. Además, la pandemia puso en evidencia y abrió aún más la brecha entre quienes tienen acceso a internet y quienes no.

Por otro lado, la UNESCO ha documentado un fuerte impacto emocional entre la población, entre los que se incluyen profesores, directivos escolares, los y las alumnas y sus familias. La UNESCO (2000) advierte que el resultado de las medidas de aislamiento social provocó un aumento en el estrés en la población joven, las familias y comunidades. En UNESCO (2000ª) se señala que la pandemia de COVID-19 ha evidenciado y ahondado aún más las desigualdades.

Se sabía que antes de la pandemia tanto en México, como a escala internacional, los índices de depresión y suicidio, y otros padecimientos pisco-emocionales iban en aumento. Algunos estudios advierten que estas cifras han crecido durante la pandemia. De acuerdo con la "Encuesta Educación 2020" el estado de ánimo de los estudiantes en México es alarmante. Durante la pandemia el 63% se siente aburrido y sólo un 3% está "feliz" en casa. Para Johnson, Saletti y Tumas (2020) entre los sentimientos generados por la pandemia, destacan principalmente la incertidumbre, el miedo y la angustia. La incertidumbre se asocia a una preocupación de la población en torno a lo que vaya a pasar, así como a la afectación en los ingresos y el empleo; el miedo incluye expresiones de temor, ansiedad, hasta pánico, en virtud de la muerte de personas cercanas.

El estudio nacional de la Comisión de los Derechos Humanos de la Ciudad de México (2020, p. 127) destaca el aumento de estados de ánimo preocupantes como la tristeza, estrés, angustia y ansiedad. También refieren que la pérdida del empleo de sus madres les impidió el acceso a alimentos y bebidas, vivienda y servicios básicos.

El confinamiento en casa trasladó la violencia de la escuela al hogar. De acuerdo con la ONU (2020), antes de la pandemia la violencia doméstica era una de las violaciones de los derechos humanos más flagrantes, sin embargo, en los últimos 12 meses, 243 millones de mujeres y niñas (de edades entre 15 y 49 años) de todo el mundo han sufrido violencia sexual o física por parte de un compañero sentimental.

Urge identificar los problemas emocionales de las adolescencias, porque se trata de un tiempo perdido en el desarrollo de las habilidades emocionales

básicas que tendrán un impacto para toda la vida, como lo ha documentado la OMS (2019). Por ello urge orientar acciones educativas para el desarrollo emocional, para que la niñez y la adolescencia aprenda a autogestionar y regular sus emociones (Bisquerra, 2019; Soler, Aparicio, Díaz, Escolano, Rodríguez, 2016; Ellis, 1997).

La metodología

La investigación se apoya en la metodología cualitativa, pues se busca interpretar las afirmaciones que provean los informantes en torno a sus condiciones emocionales (Flick, 2015). Se trata de un estudio de caso (Durán, 2012) y comparativo (Carretero, Soriano y Trinidad, 2012). La muestra se compone de dos tipos de alumnos. Los que se han conectado habitualmente a las clases virtuales y los que no se pudieron conectar. Estos fueron citados de manera presencial, con el objeto de proveer ayuda para que no pierdan el ciclo escolar.

Se aplicó el "cuestionario sobre las condiciones y estados emocionales", diseñado por el Ministerio de Educación de la República de Chile (Aldunate, *et al*., 2020). El instrumento fue reformulado y ampliado. Fue aplicado en línea al grupo de alumnos virtuales, y de manera presencial al segundo grupo. Indaga diversas dimensiones, como el contexto familiar, la valoración emocional general, las situaciones dentro del hogar, las situaciones en clases y tareas escolares, las situaciones fuera de casa, las emociones vinculadas al contexto y las estrategias de afrontamiento a los problemas emocionales. El instrumento prevé estrategias y dinámicas que permiten a los alumnos concretar el contexto familiar, con las emociones que más les afectan, así como en sus habilidades para reconocer y controlar dichas emociones.

La aplicación presencial a los alumnos que no se conectaron durante el curso previó una estrategia metodológica que implica la conversación, el diálogo y la escucha activa con los adolescentes participantes, a partir de las preguntas eje, mediada por explicaciones breves y otros recursos para ayudarles a exteriorizar sus procesos internos. Las preguntas animan a la reflexión y la memoria en torno a sus vivencias y las situaciones que rodean sus emociones. Se tuvo cuidado en el respeto a la intimidad y los derechos de los participantes, garantizando su anonimato y su bienestar personal.

Hallazgos generales. La comparación del grupo "virtual" y el "presencial"

Los alumnos del grupo virtual habitan en colonias con mejores económicas que el grupo presencial. Ésta es la razón de que los primeros se conectaron a las clases en línea, y los segundos solo pudieron participar en las clases pre-

senciales al final del ciclo escolar. El grupo presencial se hace "presente", en su pobreza, porque sólo así pueden hacerlo. La virtualidad está vedada para ellos.

El objetivo fundamental de este análisis comparativo fue verificar tanto las condiciones objetivas, como el impacto en los procesos de subjetividad, socialización y personalización de ambos grupos. Una cosa queda clara: ambos sufren el confinamiento obligado. Sus emociones son evidentes en el aburrimiento, la soledad y en general, el estrés psicoemocional.

Tabla 1. Con quién viven los alumnos y quién sostiene el hogar.

	Grupo virtual	Grupo presencial
Familias monoparentales femeninas	29%	33%
Familias con ambos conjugues	65%	56%
Sostenimiento por ambos conjugues	86%	100%
Sostenimiento por papás	36%	22%

De acuerdo con la Tabla 1, el porcentaje de familias monoparentales femeninas es un poco mayor en el grupo presencial (33%) que en el virtual (29%). En el sostenimiento del hogar, la diferencia más significativa es desfavorable al grupo presencial, pues el 100% de las mamás, los papás o ambos conjugues sostienen los hogares. El trabajo obliga a abandonar a los hijos por muchos periodos de tiempo. Se trata de un doble robo: el trabajo no pagado, en términos marxistas, y el tiempo sustraído al contacto afectivo, a la crianza y al cuidado. Este segundo robo es igual que soterrado que el primero, pero tiene su impacto en el desarrollo emocional en NNA.

Tabla 2. Con quién conviven.

Convivo con	Grupo virtual	Grupo presencial
Hermanos	21	50
Ambos conjugues	65	11
Papás	14	16

El grupo virtual afirma que la convivencia es del 21% con los hermanos, y con ambos mamá y papá el 65%. Mientras que en el grupo presencial conviven el 50% con los hermanos y solo el 27% con mamá o papá. La convivencia con los padres favorece a los alumnos virtuales, que habitan en colonias más acomodadas. Para estos alumnos el confinamiento favoreció la convivencia con sus mamás, papás o ambos. Por el contrario, para el grupo

presencial, que habitan en colonias humildes, la convivencia con las madres y padres fue más efímera, convivieron más con las y los hermanos.

Tabla 3. Salimos como familia a algún lugar.

Salimos como familia	Virtual	Grupo presencial
Cada semana	50	33
Cada mes	21.2	27
nunca	28.5	50

La Tabla 3 informa de la convivencia familia fuera de casa. Los que provienen del grupo virtual salen cada semana o cada mes el 71.5%. Mientras que el 50% de los alumnos del grupo presencial nunca salan a convivir fuera de casa.

Tabla 4. Situaciones que ocurren en casa.

	Grupo virtual	Grupo presencial
Peleas entre padres	29%	33%
Peleas entre hermanos	71.5%	50%

Las peleas entre los padres son habituales en ambos grupos, aunque es un poco mayor en el grupo presencial. Por otro lado, destacan algunas situaciones en el grupo presencial: tres (de 14) viven solo con sus papás, pero se quejan de que casi no los ven porque trabajan casi todo el día; también señalan casos en donde el papá o la mamá toman mucho alcohol o se drogan.

Tabla 5. Quién se hace responsable de las labores del hogar.

	Grupo virtual	Grupo presencial
Cuidado de los niños. Yo	43	22
Limpiar la casa. yo	28.5	44
Cocina yo y otros	0	66
Cuidado de los niños. Ambos conjugues	64	11
Más pequeños. Mamá	0	66
Limpiar la casa Mamá	No aparece el papá	50 (no aparece el papá)
Cocina mamá	No aparece el papá	44
Cuidado de ancianos. Mamá	No aparece el papá	50

De acuerdo con la Tabla 5, en las labores del hogar (cuidado, limpieza y cocina), los alumnos suelen participar. Si se suman los porcentajes de las diversas formas de participación de los alumnos en las labores del hogar, los presenciales es de 132%, contra el 71.5 de los virtuales. Por otro lado, las mamás del grupo presencial son quienes se hacen responsable de las tareas domésticas. Es muy probable que las mamás vivan estresadas por tantas responsabilidades: el empleo, el cuidado de los hijos y ancianos, cocinar y asear la casa. Si en estas condiciones desarrolla las tareas educativas o socializadoras, podremos imaginarnos lo que sigue: los daños emocionales hacia los hijos serán evidentes.

Frecuencia en las emociones (muchas o algunas veces)

Las frecuencias se construyeron sumando los porcentajes de las respuestas de muchas o algunas veces (valores de 5 y 3 respectivamente). A las respuestas de pocas veces o no me ha pasado se les otorgaron valores de 1 o 0. Las emociones, en tanto respuesta de cada persona ante las situaciones externas, no dependen solo de las condiciones materiales, sino además de los trayectos individuales, en los contextos sociales específicos de vida, que determinan sus esquemas subjetivos, mediante los cuales interpretan los sucesos de la existencia.

De acuerdo con la Tabla 6 (abajo), los alumnos la han pasado mal. Si se elimina la emoción positiva de la alegría, el promedio general de las emociones negativas es de 73% para el grupo virtual y 59% para el presencial.

Tabla 6. Frecuencias emocionales.

	Grupo virtual	Grupo presencial
Felicidad o alegría	93	67
Aburrimiento	93	78
Tristeza	64	61
Enojo	79	78
Soledad	50	44
Entretenidos	79	55.5
Cansancio	86	61
Preocupados	71	61
Miedo	64	28
Media	75.4	59
Media sin alegría	73	59

La Tabla 6 da cuenta de que las emociones negativas afectan a la mayoría de los alumnos. Todas afectan a más del 50% del alumnado. La felicidad o alegría, emoción positiva, beneficia más al grupo virtual (93%) que al presencial (67%). Destaca como problema el aburrimiento que afecta al 93 % de los alumnos virtuales y al 78% de los presenciales. La mayoría de los alumnos se sienten aburridos. No pueden salir de casa ni visitar a sus amigos.

La tristeza es una emoción que puede desencadenar efectos perniciosos, como la depresión y en casos extremos el suicidio. La tristeza suele provocar pensamientos vinculados al sufrimiento y a la ausencia de ganas de vivir. Afecta al 64% del grupo virtual y al 61% del presencial. El porcentaje de los alumnos enojados es alto: 79% y el 78% para el grupo virtual y presencial respectivamente.

Llama la atención los índices de soledad: 50% el grupo virtual y el 44% el presencial. Estos datos pueden ser un indicador de la convivencialidad en familia. A pesar de las condiciones adversas, aumentan los espacios de relación con la mamá, el papá o los hermanos. Sin embargo, el cansancio es alto, el 86% para el grupo presencial y el 61% en el presencial. También son altos los niveles de preocupación: 71% en el virtual y 61% en el presencial. Llama la atención que el miedo es alto en el virtual (64%) como en el presencial (61%).

Situaciones dentro del hogar

Respecto de las situaciones que ocurren dentro del hogar, de acuerdo al promedio de todas las variables, afectan un poco más al grupo virtual (59%) que al grupo presencial (47%). Los datos apuntan que lo que ocurre en casa afecta a ambos grupos.

Tabla 7. Situaciones dentro del hogar.

	Grupo virtual	Grupo presencial
Les cuesta hablar de sus preocupaciones con su familia	64	61
Se tienen que quedar solo/a(s) por muchas horas.	43	28
Se acuestan demasiado tarde o les cuesta dormirse	78.5	67
Se acuestan tarde o les cuesta dificultad dormirse	57	48
No han podido hacer actividad física (o bailar o ejercicios dentro de mi hogar	64	39

Están comiendo de manera poco saludable (como mucha comida chatarra, como mucho o como muy poco	64	44

Conviene destacar algunos datos preocupantes para ambos grupos, tanto por el tema como por los altos porcentajes. En primer lugar, la dificultad para hablar de sus preocupaciones con su familia (64% para el virtual y 61% para el presencial); segundo, el hecho de que se acuestan demasiado tarde o les cuesta dormirse (78.5% al virtual y 67% para el presencial); tercero, que se despiertan muchas o algunas veces en las noches (57% al virtual y 48% al presencial); cuarto, no han podido hacer actividad física (el 64% al virtual y 39%) el presencial; y, en quinto lugar, que no están comiendo de manera saludable (el 64% el virtual y el 44% el virtual).

Esos aspectos advierten problemas emocionales, como la dificultad para hablar de sus problemas. Los sufrimientos los viven en soledad. Esto es grave, pues puede que nadie advierta los problemas que sufren los adolescentes y que, por tanto, nadie preste ayuda (Holtz, 2018). Las tormentas emocionales se manifiestan en el síndrome del sueño, se acuestan tarde, les cuesta dificultad conciliar el sueño y se despiertan muchas veces en las noches. Las otras situaciones, como la falta de activación física y la mala alimentación, tienen repercusiones en el bienestar físico y emocional.

Situaciones fuera de casa

Las situaciones que ocurren fuera de casa afectan los estados o las condiciones emocionales de los alumnos. Afecta a los adolescentes las pocas posibilidades de comunicado con sus amigos.

Tabla 8. Situaciones fuera de casa.

	Grupo virtual	Grupo presencial
Se han comunicado con un amigo o amiga durante la cuarentena para conversar cosas personales.	57	50
Les ha sido muy difícil no poder ver a mis amigos o amigas presencialmente.	71	55.5
Que se han reunido por celular u otro aparato con un grupo de amigos o amigas durante la cuarentena.	43	50

Ha sido un alivio no tener que ver ni hablar con nadie durante este tiempo.	43	22
Se han sentido excluido/a(s) porque piensan que chatean y se juntan sin ellos.	28.5	28

En este ámbito se pueden situaciones de comunicación, inclusión y empatía con los amigos: 1) la comunicación con un amigo o amiga durante la cuarentena para conversar cosas personales es de 57% por el grupo virtual y 50% del presencial; 2) Les ha sido muy difícil no poder ver a mis amigos o amigas presencialmente, para el 71% del virtual contra el 55.5% al presencial; 3) los que se han reunido por celular u otro aparato con un grupo de amigos o amigas durante la cuarentena es del 43% para el virtual y 50% del presencial.

Llaman la atención, los que han sentido un alivio no tener que ver ni hablar con nadie durante este tiempo, es del 43% del virtual y del 22% a los presenciales. ¿De qué estamos hablando? De los alumnos que prefieren seguir aislados, sin comunicación con *nadie*. Probablemente se trata de los alumnos que han sufrido bullying o acoso, por lo que prefieren estar ajenos a la relación escolar. El otro problema: los que se han sentido excluido/a(s) porque piensan que chatean y se juntan sin ellos (28%). Estos datos pueden corroborar la hipótesis señalada: se trata probablemente de los alumnos que han sido objeto de violencia y exclusión escolar.

Tabla 9. Otras situaciones fuera de casa.

La ocurrencia de situaciones de violencia (secuestros, balaceras o pleitos).	43	55.5
Su barrio o colonia suele ser muy tranquila.	71.5	33
Saben que en su barrio o colonia se venden y consumen drogas.	50	50

Estas situaciones que ocurren fuera de casa se refieren al tejido social externo al hogar. Ocurren diversas situaciones que pueden incidir en las condiciones emocionales de las adolescencias. Primero, las situaciones de violencia (secuestros, balaceras o pleitos), para el grupo virtual es de 43% y se eleva al 55.5% en el grupo presencial; debemos recordar que estos habitan en colonias más humildes. El segundo punto trata de la tranquilidad en el barrio o en la colonia, para el virtual es del 71.5%, pero desciende dramáticamente en el grupo presencial al 33%, es decir, que anuncian que habitan en barrios poco tranquilos. El último aspecto se refiere acerca de si saben que en su barrio o colonia se venden y consumen drogas; ambos grupos reportan el 50%.

Las situaciones que han motivado ciertas emociones

En este apartado las preguntas fueron abiertas. El propósito es que expresaran cuáles son las situaciones que les provocan miedo, tristeza, vergüenza, soledad o coraje, aburrimiento y preocupación. Recordemos que las emociones son la manera en que cada alumno interpreta y responde.

Las situaciones qué provocan *miedo* son: 1) la violencia intrafamiliar, como las peleas, los regaños, la forma de comportarse de los padres con los amigos o hacer algo mal; 2) la posibilidad de reprobar el año escolar; 3) la violencia criminal, como asesinatos, peleas o asaltos que ocurren por su casa, por eso tienen miedo salir del hogar o cuando se detiene un auto cerca; 4) la soledad, quedarse solos durante muchas horas, y 5) enfermarse de COVID y, por supuesto, morir.

Las situaciones que les provocan *tristeza* son: 1) ver a la mamá desesperada o triste, por el empleo o falta él, o no tener dinero para comer; 2) los conflictos intrafamiliares, como la discusión o las peleas entre hermanos o entre los papás; 3) la ausencia de mamá o papá por muchas horas, porque están trabajando; 4) el rechazo, exclusión o falta de apoyo de la mamá o el papá, de los más cercanos; 5) el fallecimiento por COVID de algún familiar; 6) la soledad, porque no se tiene nadie con quien hablar, por no poder ver a los amigos o amigas, o por la pérdida de la amistad de los amigos o colegas de la escuela; 7) llama la atención la afirmación de que no tienen tristeza por las personas que matan "porque se lo merecen", esto es, una forma de normalización de la violencia extrema.

Las situaciones les provocan *soledad* son: 1) cuando me quedo solo por muchas horas en casa, porque mi papá o mi mamá, o ambos, pasan mucho tiempo en el trabajo; 2) cuando se sienten excluidos por sus amigos, cuando no reciben saludos de sus amigos o no perciben amistad; 3) cuando hay problemas familiares, como cuando sus padres se pelean; 4) por la pérdida o muerte de su papá u otro familiar; 5) que nadie me hable o no hay nadie conmigo; 6) cuando juego solo, porque no tengo con quien hacerlo.

Las situaciones que les induce *coraje* son: 1) no poder hacer las cosas que me gustan o no puedo hacer mi pasatiempo en paz; 2) las situaciones que ocurren dentro del hogar, como el regaño, el castigo o me gritan, que no las dejen salir a jugar, que no le hacen caso o, cuando me peleo con mi mama; 3) que hablen mal de mí y lastiman mis sentimientos; 4) cuando las cosas no me salen bien; 5) cuando no entiendo las tareas; 6) porque siempre me echan la culpa de todo, y otras situaciones injustas.

Las situaciones que les ocasionan *aburrimiento* ocurren: 1) cuando no me dejan salir y me obligan a estar en mi casa sin hacer nada; 2) estar sin nadie, sin amigos y no tener con quien jugar; 3) por estar encerrada(os), no

poder salir a jugar y tener castigado el celular; 4) por no tener amigos o no poder verlos en esta larga cuarentena; 5) cuando se va el internet, pues les impide hacer videojuegos o comunicare con los amigos; 6) se aburre por jugar siempre los mismos juegos.

Las situaciones que les provocan *preocupación* son: 1) cuando pasan por problemas o conflictos familiares o con los hermanos; 2) cuando el papá se quedó sin empleo; 3) por el temor de no regresar a la presencialidad escolar; 4) por balaceras en el barrio; 5) por miedo cuando el papá o los hermanos salen solos y la preocupación de que regresen a salvo o cuando caminan por calles peligrosas; 6) cuando mi mamá no llega a casa; 8) por la pandemia que afecta a algún familiar.

¿Qué han hecho los adolescentes para enfrentar situaciones emociones?

La última pregunta del cuestionario aborda la autogestión de las emociones (Bisquerra, 2019 y 2016; Colom & Fernández, 2009; Ellis, 1977; Soler, *et al.*, 2016). Destaca que algunos no saben cómo afrontar sus emociones o se dejan llevar por ella (la fuerza de la emoción les gana). Sin embargo, muchas adolescencias no son *tabula rasa*, por el contrario, cargan un repertorio de estrategias que los docentes podemos tomar en cuenta en las clases. Los alumnos en esta etapa de la vida son capaces de identificar algunas emociones básicas y han aprendido a emprender acciones para atenderlas. La mirada atenta a sus narrativas debe ponderar algunas actividades de ayuda a la autogestión o afrontamiento de las propias emociones, o para apoyar a los que carecen de la capacidad para la autogestión de sus emociones, y fortalecer las capacidades de los que aportan algunas estrategias.

Afrontamiento del miedo

Los que enfrentan la emoción dicen que aprenden a no temer nada, a pensar positivamente, ponen música, bailan o poner videos, salen con los amigos, van al templo. Buscan información para tener cuidado y saber cómo tranquilizarse antes de actuar. Otros tratan de ignorar los comentarios. Esta última actividad puede constituir un estilo de comunicación no asertivo.

Afrontamiento de la tristeza

Ayudarles a afrontar la tristeza es una tarea educativa urgente, pues como se ha advertido, esta puede derivar en depresión, y, en el peor de los casos, en suicidio. Las actividades que llevan a cabo los que hacen algo son: pensar que se está cuidando para no enfermarse, salir al patio de su casa, hacer ta-

rea, dormirse, salir de casa, caminar, escuchar, jugar, bailar, escuchar música y expresar el sentimiento de tristeza, llorando.

Afrontamiento de la soledad

Es alarmante que muchos no tengan ofrezcan salidas a la soledad, condición de las adolescencias antes y en esta etapa de confinamiento Es desolador el caso del niño(a) que juega sólo, pues no tiene a nadie. Lo que es cierto es que son pocos los alumnos que aportan estrategias, como buscar estar o salir con alguien, incluso con su mascota. Otros, la mayoría, buscan distraerse a través del celular o con videojuegos o ver televisión; algunos buscan en qué distraerse, como platicar con la hermana o los amigos, reunirse en familia, o cantando o salir a la calle. Pero, la soledad sigue ahí.

Afrontamiento del coraje

Llama la atención el que se pone “rojo” o los que responden con violencia. Responder al coraje, golpeando significa que la emoción le domina. Otra estrategia no eficaz es evadir, alejarse o no provocar a la persona con la que se enojan o irse de casa. Los alumnos que si enfrentan este sentimiento realizan diversas actividades como ver televisión, escuchar música o buscar cómo tranquilizarse a través de la relajación o tomar aire. Algunos dicen que buscan portarse bien, para que no la o lo regañen, pues esto motiva el coraje.

Afrontamiento del aburrimiento

Son pocos los que no hacen nada frente al aburrimiento, abundan las actividades: pensar qué hacer y hacer algo que me guste mucho, asear la casa o mi cuarto, jugar con un familiar o amigos; se distraen con el celular, videojuegos o futbol, platican con los amigos o una hermana(o), bailan, juegan con su imaginación, hacen cosas productivas, como cumplir con sus deberes o las tareas.

Afrontamiento de la preocupación

Si se hace a un lado a los alumnos que no hacen o no saben qué hacer, las actividades para enfrentar la preocupación o el miedo son las siguientes: la primera es hacer los deberes o tareas para evitar el miedo a los efectos de no cumplir con ellas; ayudan en las tareas del hogar, cantan, se relajan o toman una siesta; piensan positivamente, por ejemplo, que todo tiene solución; hablan con los padres y les piden que no los regañen; llama la atención los que

refieren la relajación, calmarse o tranquilizarse, o cambiar de pensamiento, investigar y enterarse más acerca de la situación

Cómo afrontan los problemas emocionales los alumnos. Visión global

Como queda claro a lo largo de las estrategias de afrontamiento, existen alumnos que no tienen habilidades para ello. Conviene que se dediquen espacios para ayudar a los alumnos a identificar sus emociones y a desarrollar la autogestión emocional. Se pueden identificar 5 problemas: 1) los que no hacen nada, 2) los que no saber qué hacer, 3) los que se dejan vencer por la emoción (golpear, encerrarse), 4) los que confunden la emoción con la situación que la provoca y 5) los que ignoran o evaden la emoción, es decir, no la afrontan, la ocultan.

Por otro lado, aunque las aportaciones de las adolescencias no aborden teorías acabadas o estrategias integrales, eso que saben debe tomarse en cuenta en las actividades escolares. Vale la pena tomar eso en cuenta. Primero, el pedir apoyo o buscar información. Se sabe que existen prejuicios en torno al sufrimiento emocional, en casa o en la escuela se suelen estigmatizar las emociones; por eso suele no buscar apoyo (Holtz, 2018). En segundo lugar, algunos cambian o realizan otras actividades, a estas las hemos denominado como cambio conductual, como poner música, ver videos o bailar, distraerse con videojuegos (sin abusar, obvio), salir con los amigos, tomar una ducha. Claro que no es suficiente, pero se trata de hacer otras cosas para dejar de sufrir. En tercer lugar, algunos refieren actividades orientadas al cambio cognitivo, entre otros, pensar positivamente. Recordemos que las emociones se relacionan con el modo en que se perciben las situaciones que enfrentamos cotidianamente. En cuarto lugar, algunos señalan que, para calmar la ira, la tristeza u otra emoción se asiste a un templo. Esta actividad puede estar relacionada con la inteligencia espiritual. Finalmente, en quinto lugar, algunos señalan actividades vinculadas con hacer cosas para tranquilizarse como respirar pausadamente y meditar.

Discusiones finales

El regreso a clases ha llegado. La mayoría de los alumnos lo demandan, pero debe quedar claro que no claman por el regreso a los contenidos curriculares, sino para estar de vuelta con los amigos, para divertirse, para gozar el encuentro con sus otros, que como ellos la han pasado mal, luego de tantos meses de encierro. Este regreso a clases no puede ser el mismo que antes de la pandemia, debería, podría, ser un regreso para sentir el abrazo y el afecto de los otros. Regresar al bullying, a la exclusión y al desdén de la escuela por las situaciones emocionales de los adolescentes sería un grave error.

Los y las alumnas regresan a clases después de un largo confinamiento en casa. Durante esos meses, pudieron haber aprendido a fortalecer sus habilidades cognitivo-emocionales, que como hemos visto, para un segmento importante de ellos eso no ocurrió. La comparación entre los alumnos que contaron con los recursos para la educación virtual, con los que no tienen acceso a esos recursos, devela las condiciones de injusticia social. Para estas adolescencias, la precariedad no es sólo material, sino además del afecto y el contacto afectivo con sus mamás o sus papás, que en su gran mayoría trabajan. Insistimos en el doble robo del capitalismo, el plusvalor no pagado y el tiempo robado al contacto cariñoso con sus hijas e hijos.

Los daños emocionales afectaron a todos los alumnos, virtuales y presenciales, reclaman por el regreso a clases, pero no para cumplir los ideales de la adultocracia, sino para llenar sus vacíos emocionales, que hemos mostrado en esta investigación. Esperamos que los hallazgos mostrados ayuden a los agentes educativos a replantearse la necesidad de una enseñanza centrada en las necesidades de los adolescentes (Ponce-Grima, Valencia y Torres, 2021). Siguiendo a Lévinas (2006), los alumnos como "otros", reclaman de "nosotros", hacernos cargo de ellos, no ser indiferentes al rostro que se nos interpela en la presencialidad de los pobres o en la virtualidad de estos que también cargan sufrimientos emocionales o peor aún de los rostros de los alumnos que nunca aparecieron.

Referencias

Aldunate, C., *et al.* (2020). *Instrumentos para medición de condiciones socioemocionales. Ministerio de Educación*. República de Chile: Dirección de Educación Pública. https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2020/07/Instrumentos-para-medicio%CC%81n-de-condiciones-socioemocionales.pdf

Aranda, V. & Arriagada, I. (Comps.). 2004. *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces*. Santiago de Chile: División de desarrollo social, CEPAL

Baptista, P., *et al.* (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. L, núm. esp., 2020*. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Bisquerra, R. (2016). *Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

– (2019). *Regulación emocional*. http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/regulacion-emocional.html

Carretero, P., Soriano, R. & Trinidad, A. *Teoría fundamentada. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual. Cuadernos metodológicos, Núm. 37*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

CEPAL. (2017). *Comunicado de prensa. 7 de marzo de 2017*. https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-tasa-participacion-laboral-femenina-se-ha-estancado-torno-al-53-la-region

– (2016). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los desafíos del financiamiento para el desarrollo.* https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40326/86/S1600799_es.pdf

Colom, J. & Fernández, M. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 1*, 2009.

Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México. (2020). *Infancias Encerradas*. *Consulta a niñas, niños y adolescentes/ Reporte de la Ciudad de México, DF*. https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2020/07/InfanciasencerradasCDMX_FINA.pdf

– (2021). Caminito de la Escuela. Consulta a niñas, niños y adolescentes Reporte nacional. https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2021/08/Caminito_Reporte_Nacional.pdf

Durán, M. (2012). El estudio de caso En la investigación cualitativa. En *Revista Nacional de administración. Volumen 3 (1): 121-134*, enero-junio, 2012.

Ellis, A. Y. (1977). *Manual de terapia racional emotiva*. New York: Desclée de Brawer.

Encuesta Educación 2020. (29 de abril de 2020). *Estado de ánimo de estudiantes ante la pandemia*. http://educacion2020.cl/noticias

Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords.). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Holtz, R. (2018). Dificultades para comunicar nuestras emociones. *Revista El comentario. Universidad de Colima*. https://elcomentario.ucol.mx/articulo-dificultades-para-comunicar-nuestras-emociones/

Impacto de la pandemia de la COVID-19 y el confinamiento en la salud de población (2020). Avance de resultados de la Encuesta COVID-19 de Madrid Salud en la población de la Ciudad de Madrid. Mayo 2020. https://madridsalud.es/wp-content/uploads/2020/05/Avance_de_resultados_EncuestaCOVID_19_MadridSalud.pdf

INEGI. (2020). *Panorama nacional sobre la situación de la violencia contra las mujeres*. https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197124.pdf

– (2016). *Encuesta Nacional de los hogares.* https://www.inegi.org.mx/temas/hogares/

Johnson, M., Saletti, L. & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva, 25(Supl.1): 2447-2456, 2020*. DOI: 10.1590/1413-81232020256.1.10472020

Kaplan, C. & Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas, 18*(1), 1-11. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1485

Kaplan, C. & Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. Praxis Educativa (Arg.), vol. 20, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 28-36. Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina.

Lévinas, E. (2006). "La Ética como filosofía primera". En *Revista de filosofía*, *A paste rei.* Universidad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile.

OMS. (2019). *Depresión*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression

ONU. (2020). *Víctimas de la violencia doméstica atrapadas durante la pandemia*. https://www.un.org/es/coronavirus/articles/un-supporting-trapped-domestic-violence-victims-during-covid-19-pandemic

Orozco, J. (2010). *Participación de padres de familia en la identificación de medidas para prevenir la deserción por violencia en secundaria*. Guadalajara: Universidad Marista de Guadalajara.

Ponce-Grima, V. (2017). Adolescencias mexicanas en riesgo: retos para su educación. *Temas De Educación, 23(2), 292-309*. https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1019

–, Valencia, A. & Torres, A. (2021). Frente a la violencia: la pedagogía del afecto, del interior y la compasión. En Contreras Hernández, Helen & Ávila Hernández, Ángela Karina, coordinadores. *Reflexiones multidisciplinarias sobre educación para la paz y la ciudadanía.* Cd. Victoria, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Colofón.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Boletín 118*, México: SEP. https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-118-no-se-paralizo-el-sistema-educativo-ante-la-pandemia-de-covid-19-regresara-a-clases-fortalecido-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es

Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (Coords.). (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge Campus Universitario Villanueva de Gállego.

Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia*. Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid España. OIE. Recuperado de: http://www.rieoei.org/presentar.php

UNESCO. (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación*. file:///C:/Users/Maestro/Downloads/373271spa.pdf

– (2020ª). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, UNESCO. https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion

UNICEF. (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf

Zizec, S. (2020). *Pandemia*. *La Covid 2019 estremece al mundo*. Madrid: Editorial Anagrama.

Actitudes y expectativas de alumnos ante la escuela en contingencia sanitaria

Albertico Guevara Araiza* y Efrén Viramontes Anaya**

*Doctor en Educación. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Delicias, México.
alberticoguevara70@gmail.com ID: http://orcid.org/0000-0002-4508-2084
**Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de Saucillo, Chihuahua, México.
efren8000@hotmail.com ID: http://orcid.org/0000-0003-4378-3095

Recibido: 5 junio de 2021
Aceptado: 20 septiembre 2021

Resumen

Este estudio tiene como propósito identificar las actitudes y expectativas de alumnos y padres de familia en torno a la función de la escuela en el futuro de los estudiantes de una escuela secundaria del norte de México, en el contexto de la contingencia sanitaria por el virus SARS-CoV-2, en la que, por disposición oficial, se canjean las clases presenciales por las de distancia. La investigación se realiza con un enfoque cualitativo interpretativo, bajo la metodología etnográfica, a través de la observación participante y la entrevista. Los resultados identifican que existen elementos del contexto social, de la familia y de la escuela que favorecen la construcción de actitudes y expectativas de los alumnos sobre la funcionalidad de la escuela en el futuro de ellos y sus familias. Se considera que la idea que los padres de familia tienen de la función de la escuela y las actitudes hacia ésta, así como las formas didácticas que usan los docentes en sus clases, las actitudes de éstos ante

la situación académica y socioeconómica del alumnado, son elementos cruciales para que los estudiantes tengan mayor claridad sobre los beneficios de la escuela en sus vidas a través del fortalecimiento de sus actitudes y expectativas de las actividades académicas, así como de continuar o no con las actividades en educación a distancia, durante esta contingencia y ~~las~~ sobre formas posibles de enfrentar esta nueva realidad educativa.

Palabras clave: Actitudes, Expectativas, Padre de familia, Función social de la escuela, Contingencia sanitaria. SARS-CoV-2

Abstract

The purpose of this study is to identify the attitudes and expectations of students and parents regarding the role of the school in the future of students in a high school in northern Mexico, in the context of the health contingency caused by the SARS-CoV-2 virus, a specific type of coronavirus, in which, by official order, on-site classes are exchanged for distance classes. The research is carried out with a qualitative interpretative approach, under ethnographic methodology, through participant observation and interview. The results identify that there are elements of the social context, the family and the school that favor the construction of attitudes and expectations of the students about the functionality of the school in the future of them and their families. It is considered that the idea that parents have of the function of the school and their attitudes towards it, as well as the didactic forms that teachers use in their classes, their attitudes towards the academic and socioeconomic situation of the students, are crucial elements for students to have greater clarity about the benefits of the school in their lives through the strengthening of their attitudes and expectations of academic activities, as well as whether or not to continue with distance education activities during this contingency and the possible ways of facing this new educational reality.

Keywords: Attitudes, Expectations, Parent, School social function, health contingency, SARS-CoV-2.

Introducción

El trabajo docente a distancia, por la contingencia sanitaria, se encuentra inmerso en una realidad compleja, comparte espacio con tantas realidades expresadas como expectativas: del alumno, del padre de familia, de la comunidad, e incluso, del propio docente. Por ello, es necesario incursionar en el análisis del impacto de su quehacer en el futuro de los estudiantes, con una

visión analítica e interpretativa. que permita la comprensión del compromiso y alcance de la labor educativa. El contacto con el alumno y el padre de familia existe permanentemente, sin embargo, éste frecuentemente adolece de sistematicidad que permita la retroalimentación tanto al padre y al alumno sobre la función de la educación formal en su futuro como ciudadano.

La relación estrecha entre docente y alumno plantea la posibilidad de una influencia recíproca. Interacción que determina de forma positiva o negativa a ambos agentes. Quienes, como seres humanos inmersos en problemáticas individuales, efectúan el encuentro cotidiano a distancia, en un área que ya no es común, como el aula de clase. Espacio, que ya no es compartido, por lo que no hay garantía de comunicación efectiva. La propia individualidad caracteriza a estos actores. Así, cada cual se presenta con su historia personal y sus proyectos a futuro.

El lenguaje que media la interacción maestro-alumno se ha restringido y en otras ocasiones resulta ajeno entre sí. Lo que antes era franco y abierto, ahora se torna oculto o ampliamente limitado por las posibilidades tecnológicas y de conectividad, el logro de los propósitos educativos y de formación ciudadana se han hecho dependientes de las condiciones específicas de los estudiantes para interactuar a través de las vías electrónicas. Parece ser que la forma como el docente se conduce ante los alumnos genera en ellos respuestas, a la vez, las formas como se conducen los alumnos ante el profesor también producen efectos. Parte de estas manifestaciones se presume que son producto de las actitudes.

La presente investigación se realizó en una escuela secundaria federalizada ubicada en la cabecera del seccional de Guadalupe Victoria, que pertenece al municipio de Meoqui, en el estado de Chihuahua, México, una comunidad suburbana enclavada sobre la cordillera del Río San Pedro. Según datos de los archivos de la institución, el alumno promedio de esta escuela proviene de los niveles económicos bajo y medio-bajo y sus familias de origen se encuentran inmersas en las fuentes económicas agrícolas, y en menor escala de las ganaderas, así como del sector obrero; es común observar altibajos en sus niveles de ingreso. Esta situación parece ubicar a la mayoría de las familias en una condición de vulnerabilidad y desventaja con respecto a la minoría del estudiantado que pertenece a la clase media y media alta.

La ubicación geográfica de la región de influencia de la escuela pertenece a lo que económicamente se ha clasificado como medio rural y suburbano (esta doble clasificación como consecuencia de la característica principal de la institución: es una escuela de concentración). La región de influencia comprende las comunidades que se han denominado como “La cordillera Meoqui-Julimes”, que corresponde por ser comunidades asentadas cerca

de las márgenes de los ríos Conchos y San Pedro, llegando incluso a brindar atención a alumnos de las cabeceras municipales Meoqui y Julimes.

Se optó por efectuar el estudio en dos grupos que presentaron bajo rendimiento académico en la asignatura de matemáticas: el 1º A y el 3º B considerando la visión de los actores que participan directamente en ello y dado que el propósito fundamental es la comprensión de las dinámicas y procesos dentro de la Escuela Secundaria Federal ES-47.

Marco de referencias teóricas

Las categorías principales que se consideran en esta investigación son las actitudes y las expectativas. Por actitudes se entiende:

> …las predisposiciones aprendidas que ejercen una influencia y que consisten en la respuesta hacia determinados objetos, personas o grupos. Las actitudes son normalmente consideradas como productos de la socialización y, por tanto, como algo modificable. Debido a que la conducta de una persona hacia los demás suele estar asociada a las actitudes que mantiene con ellos, la investigación sobre cómo se forman, se organizan en la mente y se modifican las actitudes ha sido un tema de enorme importancia (Bourhis y Leyens, 1996, p. 138).

Entonces, si las actitudes son el resultado de la predisposición que se tienen hacia algo o alguien, se convierten en el filtro con que se determinan las respuestas; éstas se caracterizan por la influencia social, ya que es en el grupo donde se manifiestan para su aceptación o rechazo, por esta razón resulta de especial importancia analizar y comprender las actitudes que se muestran en el proceso educativo por los dos principales actores directos: el alumno y el padre de familia que promueve, como parte del contexto de sus hijos, las actitudes que estos tendrán hacia la escuela y la formación académica.

Al poner de manifiesto estas actitudes es probable favorecer el comportamiento crítico necesario sobre las acciones y analizar con ello la influencia que éstas ejercen en otros. Esta condición de análisis crítico puede permitir el énfasis en las acciones realizadas dentro del proceso educativo que han obstaculizado un adecuado desarrollo. De esta forma, tanto el docente como el alumno, pasarían de elementos pasivos dentro del proceso educativo a agentes realmente activos en búsqueda de un objetivo común en la construcción de las actitudes y expectativas para su vida futura. Al momento de que el sujeto ingresa al sistema educativo sus actitudes y expectativas pueden empezar a tomar rumbos distintos a los que se le han inculcado en el ámbito familiar y social.

Aunque es frecuente observar la ausencia de conciencia sobre el alcance de las propias acciones, sean de hecho u omisión, que parecieran justificar los resultados no deseados como el producto de la influencia de agentes externos a la propia individualidad, exculpándose con ello. El hecho de identificar las actitudes, que por habituales se han convertido en invisibles, permite su adecuada corrección, en bien de la enseñanza por parte de docente, y del aprendizaje por parte del alumno, sobre todo en el proceso de educación a distancia en esta etapa de contingencia.

Al referirse a la conceptualización de actitud, Ezequiel Ander-Egg (1987) afirma que:

> Casi todas las definiciones del concepto de actitud –tal como ha sido elaborado por la psicología social- tienen en común el caracterizarla como una tendencia a la acción adquirida en el ambiente en que se vive y derivada de experiencias personales y de factores especiales a veces muy complejos. En general, el término actitud designa un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones (p. 215).

Con la cita anterior se puede deducir que, en primer lugar, es difícil establecer un concepto preciso sobre actitud y, en segundo lugar, que las actitudes son una creación de carácter mental y de forma individual, dado que son las propias interpretaciones las que guían las acciones, pero que éstas son construidas a través del contacto social, además de establecer que en realidad corresponden a las disposiciones personales que se tienen en favor o en contra de algo o alguien. Las reacciones que se tienen se explican mediante el reconocimiento de las actitudes que se manifiestan dado que éstas guían hacia la consecución de objetivos y metas.

Para Rodríguez (1991) las actitudes sociales están compuestas por tres elementos: el componente cognitivo, el afectivo y el relativo a la conducta. El primer componente está conformado por el conjunto de datos e informaciones que se tienen sobre el objeto motivo de la actitud (las ideas y creencias), el segundo componente son las sensaciones y sentimientos que surgen a favor o en contra, mientras que el tercer componente se constituye por las intenciones, disposiciones y tendencias hacia algo o alguien.

En concordancia con lo anterior, se puede concluir que los tres componentes mencionados permiten la explicación de la forma como se estructuran las actitudes dentro de cada individuo: el conocimiento sobre algo, sea una situación, objeto, animal o persona, permite la generación de sentimientos a favor o en contra, ocasionando la adopción de una postura personal: la acep-

tación o el rechazo, sean estas de forma abierta o velada, pero que habrán de caracterizar el tipo de relación que se establecerá a partir de entonces.

La actitud determina en gran medida el triunfo o el fracaso que obtendrá el individuo al afrontar, ya sean relaciones sociales, retos personales e incluso el desempeño en el trabajo. Por ello explicitar la influencia categórica que tiene la propia visión sobre el factor individual y la manera cómo afecta la práctica del grupo, facilita que, mediante el consenso producto del análisis crítico, se acepten las posibilidades de establecer convicciones colectivas en pro del beneficio del grupo y del individuo, para involucrarse más activamente en los procesos escolares presenciales y a distancia.

El concepto de actitud que se consideró más adecuado para el desarrollo de esta investigación fue:

> La actitud es una disposición mental particular, hacia una práctica planteada. Puede ser positiva, neutra o negativa.
>
> Las actitudes positivas, se manifiesta en predisposiciones efectivas acordes a las circunstancias, las negativas en relación con un desacuerdo con las experiencias y las neutras, con una especie de indiferencia. Es decir, la actitud es relacional y no objetiva […]
>
> En la actitud influye las motivaciones, las experiencias pasadas, la voluntad, la inteligencia, las emociones, lo congénito, el ambiente […] y […] lo cultural.
>
> La actitud, es la manera en que diseñamos las cosas en nuestra mente, siendo la forma en cómo nos presentamos en el mundo, la predisposición, la manifestación externa del psiquismo, que promueve a las conductas concretas, contando con la voluntad (Fragassi, 2006, pp. 1-4).

El concepto anterior permite diferenciar los elementos necesarios para comprender que la actitud, en primera instancia es una disposición personal, que ésta puede caracterizarse como a favor (positiva), en contra (negativa) o indiferente (neutra). Que sus manifestaciones se presentan como conductas y que constituyen la carta de presentación hacia los demás, considerando que toda actitud genera conductas, pero que no las determinan, dada la presencia de otros factores intervinientes.

En lo que respecta a las expectativas, desde la perspectiva psicosocial de Rivero (2013) son:

> […]categorías psíquicas que encarnan la potencia, el poder y el deseo de las personas para lograr sus objetivos, metas y proyectos de vida a nivel personal y grupal. Mientras más intenso el planteamiento de las expectativas más dinámica es la vida psíquica y social (p. 37).

Las expectativas de los estudiantes y padres de familia pueden ser consideradas como actitudes proyectadas hacia el futuro, como se explica en el concepto de Rivero (2013), porque tienen que ver con los proyectos de vida. En este sentido las actitudes se consideran como elementos del presente, mientras que las expectativas son del futuro.

La formación de actitudes y expectativas tienen su fundamento en los ámbitos pedagógico, social, político e ideológico. La participación de la escuela, la familia, el contexto y del sujeto mismo, se perciben como determinantes para las creación o desarrollo de ambas: actitudes y expectativas.

Toda acción pedagógica forma actitudes y crea expectativas, consciente o inconscientemente, para parte del alumno y/o de maestro. Sin embargo, se considera que las formas didácticas que más pueden influir positivamente en ello son las que se basan en los denominados procesos metacognitivos por parte de los estudiantes. El concepto de metacognición se definió como resultado de diversas investigaciones educativas realizadas de forma conjunta por varios investigadores (Mintzes, Wandersee & Novak, como se señala en Chrobak, 2002) durante experiencias de clase. Supone un autoaprendizaje o un aprendizaje muy consciente.

Ricardo Chrobak en el documento titulado *La metacognición y las herramientas didácticas*, menciona que:

Entre los variados aspectos de la metacognición, podemos destacar los siguientes:

> […] se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje… puede ser desarrollado mediante experiencias de aprendizaje adecuadas. Cada persona tiene de alguna manera, puntos de vista metacognitivos, algunas veces en forma inconsciente. De acuerdo a los métodos utilizados por los profesores durante la enseñanza, pueden alentarse o desalentarse las tendencias metacognitivas de los alumnos […] (pp. 4-5).

El autoaprendizaje continuo y permanente, hace necesaria la definición de habilidades y herramientas que auxilien para su consecución. La dotación y desarrollo de estas herramientas y habilidades se constituyen como una de las obligaciones que debe cubrir la educación básica y que, por ser su último escalón, debe asegurar la educación secundaria. En este sentido la metacognición resulta de especial interés, ya que facilita el desarrollo de éstas.

En el artículo mencionado anteriormente, Burón (1996, como se citó en Chrobak, 2002), define que la metacognición se destaca por cuatro características:

1. Llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental
2. Posibilidad de la elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados
3. Auto observación del propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas
4. Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos […] la metacognición requiere *saber qué* (objetivos) se quiere conseguir y *saber cómo* se lo consigue (autorregulación o estrategia) (p. 5).

En lo que corresponde a la conceptualización de qué es una contingencia, se tiene que:

> […] suele referirse a algo que es probable que ocurra, aunque no se tiene una certeza al respecto. La contingencia, por lo tanto, es lo posible o aquello que puede, o no, concretarse […] Otra manera de entender la noción de contingencia es como un acontecimiento cuya realización no está prevista. Una contingencia, en este sentido, puede ser espontánea o estar provocada. (Pérez y Merino, 2015, p 2 y 4).

En este caso la contingencia está provocada por una emergencia sanitaria causada por el virus SAR-CoV-2, determinada por la autoridad en salud del país, con fecha 21 de abril de 2020, publicada en el Diario Oficial de la Federación. En condiciones de normalidad las actitudes y las expectativas son predecibles y estables. En situación de contingencia la característica principal de las personas, eventos y planes se vuelven impredecibles, con un nivel de incertidumbre más alto de lo habitual.

En una acción de contingencia, como la vivida en estos tiempos, las personas, las familias y las instituciones se ven irrumpidas e interpeladas por lo imprevisto, por los ajustes a los procesos normales. La escuela no ha sido la excepción, ha cambiado sustancialmente la forma de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante esta situación las actitudes y expectativas de los docentes, alumnos y padres de familia pueden cambiar radicalmente.

La educación actual oscila en la búsqueda de modelos educativos que brinden al alumno la posibilidad de convertirse en un constructor social consciente del proceso de aprendizaje, enfocándose principalmente a la metacognición. El proceso metacognitivo puede ser una parte de la solución, en el ámbito personal, hacia los retos que plantea la educación a distancia y las condiciones específicas generadas por situaciones de emergencia como la actual contingencia sanitaria por SARS-CoV-2.

En lo correspondiente al ámbito social, la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1987), establece que las conductas se desarrollan siempre en un marco social y que éstas son adquiridas mediante imitación. Dicho de otra forma, la manera de comportarse que tienen los otros originan en el sujeto, mediante la observación, la adquisición de aquellos comportamientos que son considerados como dignos de emularse. Esta discriminación ocurre, bien porque el modelo se presenta con altos niveles de aceptación social o porque el observador considera que ocupa un lugar importante dentro de su vida.

Tanto los compañeros de grupo, sean del mismo grupo escolar o de otros grados, e incluso de fuera de la institución escolar, como el docente, tienen la posibilidad de constituirse como modelos a seguir. La convivencia con sus pares permite al adolescente la conformación de elementos de identidad personal, elementos que afectan directamente su presente, y que le permiten la consolidación de su yo personal, es decir, su identidad como individuo perteneciente a diversos grupos sociales, desempeñando diferentes roles, de acuerdo del grupo que se trate. Por lo que se considera que la falta de convivencia en este encierro social limita este proceso de construcción identitario.

La presencia del modelo del maestro eventualmente le permite al alumno la proyección a futuro sobre la existencia de la individualidad que pretende construir. Por ello el docente como modelo puede fungir como punto de referencia, tanto de lo que se pretende a futuro como de lo que se carece en el presente. Aunque se debe destacar que la constitución del docente como modelo es una elección exclusiva del alumno, este último tendría que identificar los probables mensajes que su actuar envíen al alumno para guiarlo de la mejor manera posible.

Confluyen en la escuela diversas perspectivas sobre sus funciones: la de los padres de familia, los alumnos, los propios docentes y la sociedad; en ella convergen diversas interacciones y es frecuentemente designada como el lugar donde las nuevas generaciones reciben la preparación adecuada para integrarse de forma eficiente a la sociedad, las relaciones existentes entre docente y docente, docente y alumno, alumno y alumno y la escuela con la sociedad, se caracterizan por las propias concepciones de dichas funciones. Situación que se ve trastornada por las condiciones actuales de la contingencia sanitaria, que no permiten la realización franca y directa de las interacciones entre los actores principales del proceso educativo, por lo que ahora tiene mayor responsabilidad la formación en la dinámica familiar y tal vez en menor grado en las oportunidades derivadas de las actividades escolares a distancia.

Según la Teoría de la Resistencia, la escuela es más que un espacio de transmisión de saberes, es el sitio donde la sociedad permite su reproducción y se resiste a ella simultáneamente, mediante el proceso crítico de identificación nociones de desigualdad social, racismo, sexismo y valores

antidemocráticos, tomando posturas transformadoras e interventoras ante ellas. Henry A. Giroux (1992) es el pensador que ha dado forma a esta teoría, cuya pretensión única es el análisis crítico y la transformación de las relaciones sociales mediante la adopción de un papel de observación detallada de dichas relaciones y su impacto real en las nuevas generaciones.

De acuerdo con el pensamiento de Giroux (1992) la escuela es discriminatoria, dado que no existen escuelas ni alumnos iguales en todas las circunstancias. Esto origina que la atención que brinda sea acorde a los privilegios que ostenta cada nivel social, ya que el objetivo real es el aseguramiento de la permanencia de las condiciones que le han dado origen. La obra Teoría y Resistencia en Educación, establece que la escuela es "[…] un lugar donde los estudiantes de diferentes clases sociales aprenden las habilidades necesarias para ocupar sus lugares específicos de clase en la división ocupacional del trabajo" (Giroux, 1992, p. 109). Así es posible hablar de escuelas con privilegios para privilegiados: El énfasis puesto sobre la competitividad actual, el androcentrismo, el logocentrismo y el etnocetrismo muestran la función fragmentadora de las relaciones sociales que le atañen a la escuela actual.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su 22ª edición, se define como: androcentrismo a la "visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino", por logocentrismo se entiende la visión centrada en el conocimiento academicista y por etnocetrismo la "tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades". Es fácil entender que para Giroux (1992), bajo estas características, la escuela se convierte en el espacio donde los alumnos adquieren visiones centradas sobre individualismo, basado en la superioridad del sexo masculino y encerradas en la propia cultura como elemento de análisis de los comportamientos de otras sociedades.

La reproducción de los valores sociales se fundamenta en lo que ha sido designado como la función de movilidad social, esto es, que la educación facilita el acceso a niveles sociales superiores. De acuerdo con lo anterior se puede deducir que a mayores niveles de educación corresponden mayores niveles sociales, y con ello, mejores ingresos. Sin embargo, es fácil demostrar que este binomio no ocurre necesariamente así y mucho menos que ocurrirá siempre.

En el plano ideológico, Bordieu (1986) sostiene que la escuela se muestra como el lugar donde ocurre la desigualdad de oportunidades debido a que los alumnos se presentan con sus propios procesos de socialización a los que fueron sometidos de acuerdo a las distintas clases sociales provenientes, destacando una inequitativa transmisión tanto de esquemas de conocimiento como de estructuras de percepción y valoración cultural, llenando el espacio común de ideologías y modelos de acción que intentan su predominio para el acceso al poder.

Enfatiza Bordieu (1986) que:

> Probablemente es la inercia cultural la que, en términos de ideología escolar, todavía nos hace ver a la educación como una fuerza liberadora […] y como un medio de incrementar la movilidad social, aun cuando todo parezca indicar que es, de hecho, uno de los medios más efectivos para perpetuar el patrón social existente… (p. 112).

Por tales motivos, Giroux (1992) propone, en contraparte a la teoría de la reproducción, la teoría que ha denominado como de resistencia. En este nuevo enfoque tanto los papeles de la escuela como del docente y del alumno adquieren otra connotación. La escuela se convierte por la acción de sus elementos actuantes en el espacio donde se hace posible la crítica de las relaciones sociales, en el espacio de reflexión y análisis necesario para permitir al alumno la comprensión y aprehensión del hecho social, y por tanto en el laboratorio donde es posible iniciar la transformación.

Tanto el alumno como el docente bajo esta propuesta adquieren por función el asumir la crítica reflexiva de la sociedad actual mediante el análisis de sus procesos de socialización para revalorar la propia condición efectuando la reflexión sobre las condiciones de la sociedad capitalista y sus formas de reproducción, así como fomentar la conciencia de clase inexcusable, creando un lenguaje común incluyente que facilite la transferencia hacia el contexto social inmediato haciendo uso del activismo propio de la libertad.

Los estudiantes necesitan la oportunidad de ejercer su libertad en plena libertad: correr riesgos, corregir rumbos en caso de equivocaciones, desarrollar la crítica, sea propia o social, establecer compromisos, respetar las diferencias mediante la cultura de la inclusión y la tolerancia. En otras palabras, mediante la creación y fomento de actitudes y valores de participación activa y de respeto a sí mismo, a los grupos sociales a los que pertenece, con conciencia crítica y propositiva, y, sobre todo, con visión a futuro basada en el reconocimiento y aceptación de las consecuencias de los actos. Esta investigación ayuda a tener claridad de esos procesos y actuar como efecto de lo que se observa en los estudiantes en relación con sus actitudes y expectativas, por ello el planteamiento principal del estudio es: ¿Cuáles actitudes y expectativas se perciben en los alumnos hacia a la escuela y sus actividades académicas a distancia?

Apunte metodológico

El presente proceso está guiado bajo el soporte de la investigación con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, por ser este el que facilita la comprensión de los fenómenos y procesos que se desarrollan en el campo de lo social, donde se encuentra inmersa la acción educativa; además por

la aspiración de la transformación de la realidad, tanto del sujeto como del objeto de estudio (Martínez Miguélez, 2004).

Debido a que la pretensión del estudio fue la recolección de datos a través de observar los comportamientos de los participantes en su propio medio, para identificar sus actitudes y expectativas con respecto a su futuro, considerando el hecho de seguir estudiando y no hacerlo. El método utilizado fue el etnográfico (desde los aportes de Scaffo, 2000; Creswell, 2003; Bojacá Acosta, 2004; y, Martínez Miguélez, 2004). Como técnicas se emplearon la observación participante (Mella, 1988) y la entrevista no estructurada o abierta, como se plantea en Hernández, Fernández y Baptista (2014); el Diario de campo y las audio-grabaciones fueron loe medios de registro de la información recabada (Porlán y Martín, 1991).

Las observaciones participantes se realizaron los meses previos a la declaración de contingencia sanitaria en México, en las clases de matemáticas en dos grupos, uno de primero y otro de tercer año de educación secundaria publica en el norte de México. Ambos grupos fueron seleccionados por ser de bajo rendimiento académico, a ambos grupos se tiene acceso por ser parte de la cátedra que el investigador imparte con ellos. Se observaron durante las sesiones de clase y los espacios de recreo en la escuela, por un periodo de seis meses. El propósito de estas observaciones fue el de identificar sus actitudes hacia las tareas escolares y las expectativas para su futuro laboral y profesional.

Con este mismo propósito estos estudiantes fueron entrevistados en los espacios informales, fuera de clase, en los tiempos de recreo escolar, y posteriormente a través de medios electrónicos, en respeto por las indicaciones de cuidado en casa. El acceso a ellos fue de manera casual, sin la intención de escoger en particular a alguno de ellos, respondiendo a los criterios de inclusión, el primero fue principalmente la disponibilidad del momento en que se podía acceder a una entrevista, tanto por parte e de ellos como del entrevistador, otro criterio aplicado fue el que formara parte de los grupos observados y, el tercero, que de manera alternativa fueran estudiantes con altas, medianas y bajas calificaciones. En total se entrevistaron a 18 sujetos: nueve de cada grupo; de estos, tres de cada tipo de desempeño académico: alto, mediano y bajo.

También se realizaron ocho entrevistas a docentes que atendían esos grupos, cuatro maestros por grupo. Esto con el propósito de obtener de ellos las percepciones relacionadas con las actitudes y expectativos de los alumnos con respecto a la valoración de sus estudios escolares para su vida futura.

El proceso para el análisis de la información recabada de las observaciones y entrevistas se realizó con base en lo propuesto por Bertely (1994), quien sugiere tener claridad de las dimensiones intervinientes y de interés, la elección del espacio, de los sujetos de indagación. La realización de registros de observación, las entrevistas abiertas y el desarrollo de registros ampliados, fueron el primer análisis formal de la información; le siguieron la cons-

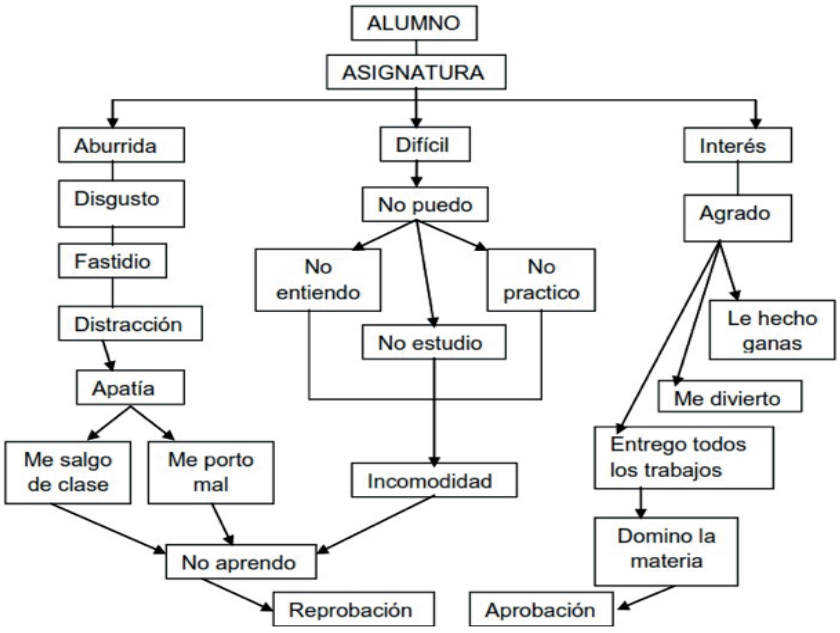
trucción de categorías empíricas o rudimentarias y la realización de lecturas teóricas que permitan una mayor profundización sobre la problematización.

Resultados

Los resultados de este estudio se centran en la identificación de la actitudes y expectativas de los alumnos y padres de familia. Se complementa con el análisis del contexto en el que se desarrolla la investigación, que ayuda a comprender lo que piensan los alumnos y padres; se realiza también un análisis de actitudes y acciones del docente y, por último, se interpreta la relación percibida entre alumnos, padres de familia y maestros.

Actitudes y expectativas identificadas en los estudiantes. En la figura 1 es posible apreciar que los alumnos presentan tres reacciones ante las asignaturas, dos de ellas opuestas: aceptación o rechazo, mientras que la tercera hace referencia a la incapacidad expresada sobre la adquisición del contenido de la asignatura. En el caso de aceptación de la asignatura, expresada por una actitud de interés y agrado, cuyas manifestaciones son el "echarle ganas", entregar todos los trabajos solicitados por el docente de la asignatura y divertirse en ella, es posible apreciar que conlleva al dominio necesario de la materia y con ello la aprobación de ésta.

Figura 1. Actitudes identificadas en el alumno.



En el caso contrario, el rechazo hacia la asignatura, hubo manifestaciones de dicha actitud al enunciar su aburrimiento, que se caracteriza por la sensación de disgusto en el aula que lleva al fastidio y origina la distracción, elementos que pueden ser catalogados como definidores de la apatía. Situación que se explica con la salida del aula para perder la clase y el mal comportamiento, según las observaciones y declaraciones colectadas por el grupo de alumnos mediante las entrevistas. Todo lo anterior concluye, según los mismos alumnos, en un "no aprendizaje", lo que puede conducir a la reprobación.

La tercera reacción es la consideración de la asignatura como difícil. Esta afirmación del alumno se realiza con base en la declaración de no poder con la materia (situación preocupante al observar que agrega afirmaciones como "no entiendo", "no practico" y "no estudio") lo que genera la sensación de incomodidad dentro del aula y, al igual que en el párrafo anterior, al "no aprendizaje" y con ello también a la posible reprobación.

La definición compuesta de dificultad académica se puede hacer más comprensible si se consideran los dos conceptos por separado: lo difícil es aquello que a lo que no pueden acceder o conseguir fácilmente, mientras que lo académico hace referencia directa a las acciones realizadas dentro de un espacio escolar con pretensiones educativas. Por dificultad académica debe entenderse que un alumno o un grupo de alumnos no logran con facilidad la adquisición de los contenidos básicos de la asignatura. Lo que se convierte en obstáculo para el avance académico y al éxito en sus actividades escolares.

En la narrativa de abstraída de la información de los sujetos observados y entrevistados, se interpreta que la dificultad académica surge como resultado de tres factores: la falta de comprensión de los contenidos de la asignatura, la ausencia de práctica y con ello la deficiencia en la construcción de las habilidades necesarias para la asignatura, y la ausencia de un tiempo dedicado al repaso, tanto de los contenidos como de las habilidades. A esto se la agrega la incertidumbre y las limitaciones derivadas del proceso de estudio a distancia. Estas expresiones conducen a una sensación de incomodidad, según la información recuperada también de otros alumnos.

Las actitudes detectadas en los alumnos se refieren principalmente a las asignaturas y expresan primordialmente tres reacciones: dos de ellas opuestas: aceptación o rechazo, mientras que la tercera hace referencia al reconocimiento de incapacidad sobre la adquisición del contenido. Tanto el rechazo como la declaración de incapacidad conducen, desde la perspectiva del alumno, a la reprobación de la asignatura, mientras que la aceptación y las actitudes subsecuentes, también desde su perspectiva, podrían llevar a la aprobación.

Las actitudes del alumno se pueden resumir en negativas y positivas. Dentro de las primeras se observa desinterés por la clase, desagrado por el docente, poca o nula motivación y ausencia de deseos de superación. Mientras que dentro de las segundas se aprecia interés por la clase, simpatía por el profesor y deseos de superación.

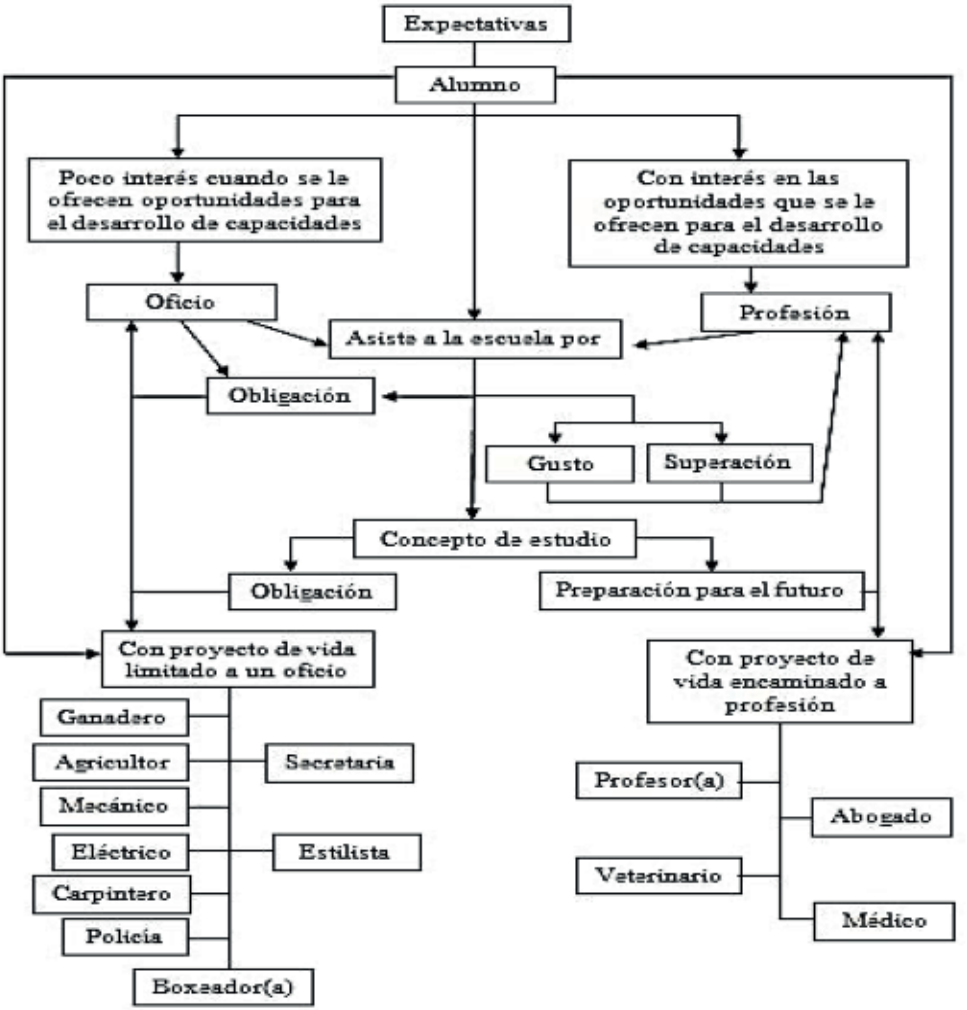
Desde la propia perspectiva de los alumnos, como resultado de la información de las observaciones y entrevistas aplicadas, es posible clasificar las expectativas en dos grupos determinados por el interés demostrado cuando se le ofrecen oportunidades de desarrollo de sus capacidades, como se ilustra en la figura 6. Algunos tienden a mostrar interés en la preparación académica como base de su futuro deseado, por ello, aprovechan las opciones; otros presentan carencia de interés, por lo que las oportunidades les resultan indiferentes y en algunos casos, incluso ajenos. El tipo de interés manifiesto se evidencia cuando se observa el motivo y objetivo de su asistencia a la escuela y el concepto que guarda de ésta.

De acuerdo con la figura 2, aquellos alumnos que consideran que la escuela y las actividades a distancia como una obligación non grata, y que por lo mismo la contemplan solo como una obligación, presentan como característica la búsqueda de un oficio, situación que es explicable cuando se observa que la pretensión sobre desempeño futuro se limita a acciones productivas a corto plazo y que, en el caso de requerir estudios, no les exijan mucha permanencia para su consecución. Así manifiestan su deseo de ser en un futuro inmediato: ganadero, agricultor, mecánico, secretaria, eléctrico, estilista, carpintero, policía y boxeador(a).

Mientras, en el segundo grupo se pueden observar alumnos cuyo concepto de escuela y los motivos y objetivos de su asistencia a ella están definidos como un “lugar de preparación para el futuro”, asistiendo por “gusto” y deseos de “superación”. Es posible observar, por su parte, que estos alumnos manifiestan la existencia de una actitud positiva, como expectativa, que se encamina hacia una profesión, enunciando como las deseables las de: profesor(a), abogado, veterinario y médico.

Las expectativas del alumno son construidas y modificadas constantemente, influenciadas por situaciones emocionales y afectivas, así como por cuestiones económicas (su apreciación sobre la situación de la familia y su papel dentro de ella). La construcción, por lo menos de forma rudimentaria, de un proyecto de vida permite el establecimiento de un auto compromiso del alumno, además de la apreciación de un futuro claro y definido con anticipación, escapando así de los vaivenes de la indefinición propios de la edad. Mientras que la ausencia de dicho proyecto o en su defecto su orientación hacia un oficio limita la visión a la utilidad económica inmediata.

Figura 2. Expectativas de los alumnos.



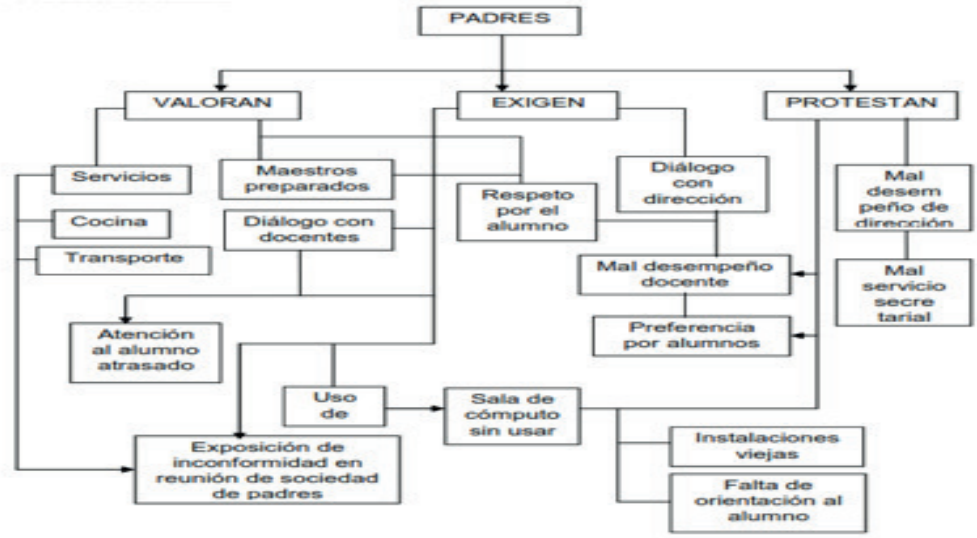
Actitudes y expectativas de los padres de familia

El padre de familia, tanto hacia la escuela como al docente, mantiene principalmente 3 acciones: la valoración, la exigencia y la protesta (ver figura 3). El padre de familia valora tres aspectos: los servicios ofertados por la escuela en beneficio directo del alumno; la presencia de docentes preparados,

y el respeto hacia el educando. Así exigen maestros preparados, respeto hacia los estudiantes, diálogo con docentes y dirección, el uso de la sala de cómputo y la exposición de inconformidades en reuniones de sociedad de padres.

Por su parte las protestas son motivadas por deficiencias en el servicio, originadas éstas por la percepción de un mal desempeño de dirección, de algunos docentes y del servicio secretarial; además de la ausencia de orientación hacia el alumno, la existencia de instalaciones viejas, la preferencia hacia algunos estudiantes por profesores y la falta de uso de la sala de cómputo.

Figura 3. Actitudes de los padres de familia.



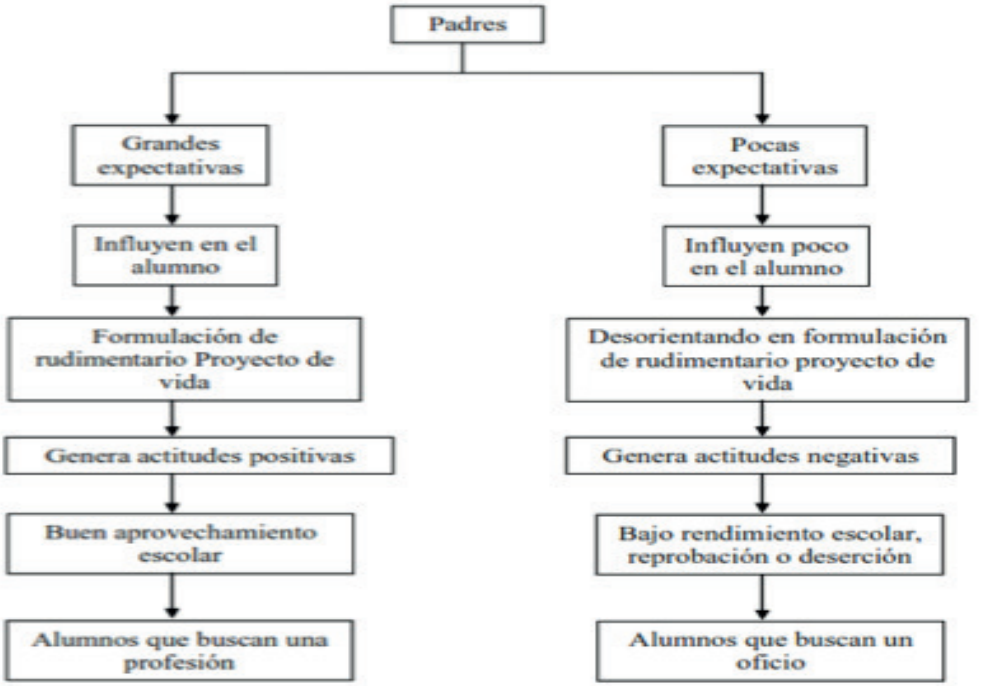
Los padres de familia manifiestan principalmente tres actitudes: valoración, exigencia y protesta. Valoran todo esfuerzo realizado en bien de sus hijos, protestan contra todo lo que consideran abuso o mal servicio y exigen a su vez un mejor trato tanto a los alumnos como a ellos mismos.

Sin embargo, desde la perspectiva de los docentes, los padres de familia presentan actitudes negativas y positivas, entre las primeras se menciona su desinterés hacia la escuela, la ausencia de una comunicación constante, y falta de presencia; la actitud positiva reconocida, enunciada por varios alumnos, es el apoyo y comunicación constante con sus hijos.Las expectativas que tienen los padres-jefes de familia sobre el futu-

ro de sus hijos/tutorados, pueden clasificarse en dos grupos (ver figura 4), aquéllos que tienen grandes expectativas y, en contraposición, aquéllos que tienen pocas expectativas. Los padres del primer grupo influyen en el alumno/tutorado generando un rudimentario proyecto de vida, mediante el cual inyectan la adopción de actitudes positivas hacia el estudio, impactando así en un buen aprovechamiento escolar, todo ello debido a la adopción de parte del estudiante, de la búsqueda de una profesión en su futuro.

En el segundo grupo se aprecia a los padres/tutores que mantienen pocas o nulas expectativas sobre el futuro del hijo (referidas éstas en cuanto a la búsqueda de una profesión que le permita al alumno la posibilidad de escalada social), dada la cantidad de expectativas su influencia sobre la posibilidad de establecimiento rudimentario de un proyecto de vida en el alumno es escasa, desorientando (considerado como ausencia de orientación) su formulación. Estos factores generan actitudes en el alumno que son consideradas como negativas en cuanto a su posición ante el estudio, y con ello, como consecuencia, un bajo rendimiento escolar (en caso drástico, la reprobación y deserción) por lo que estos estudiantes pretenden la búsqueda de un oficio.

Figura 4. Expectativas de los padres de familia.



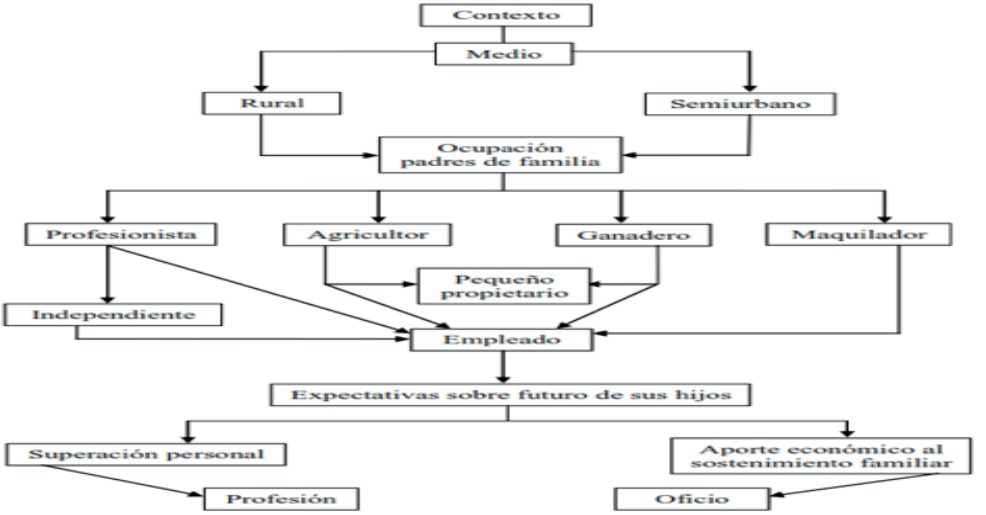
Las expectativas que sobre el futuro de los hijos/tutorados tengan los padres/jefes de familia se perciben como influencia sobre la posibilidad de un proyecto de vida que guíe el desarrollo de los alumnos. La presencia o ausencia de esta definición genera actitudes positivas o negativas hacia la acción de la educación y concretamente sobre el papel que desempeña el alumno en el proceso educativo, generando con ello los deseos de superación (y el buen aprovechamiento académico) o la falta de una apreciación funcional de la escuela y el proceso educativo para el presente del alumno, y por ello, la posibilidad de tener un bajo rendimiento académico, llegando en ocasiones hasta la reprobación y la deserción, sobre todo de los estudiantes más vulnerados por los estragos económicos de la contingencia sanitaria y las exigencias de la educación a distancia.

Se percibe que los padres de familia tienden a considerar a la escuela como una oportunidad para la construcción de un futuro, visualizado como mejor en comparación al presente, que plantea al alumno la posibilidad del desempeño de una profesión, situación que se convierte en guía de su proceso educativo. Sin embargo, si el padre/jefe de familia ve a la escuela como no necesaria para la construcción de un futuro del hijo/tutorado, dadas las propias necesidades del presente inmediato del alumno y su familia, tiende a generar el deseo de una pronta ocupación y con ello, la búsqueda de un oficio.

Las ocupaciones de la familia son la base de las expectativas que se forjan sobre sus hijos, destacando aquéllas que pretenden que, quizás por la propia necesidad, el que el hijo/a se convierta en un aporte para el sostenimiento familiar, a través de la búsqueda de un oficio o actividad que no requiera escolaridad, en contraste se encuentra una minoría que establece como expectativa principal la consecución de una profesión.

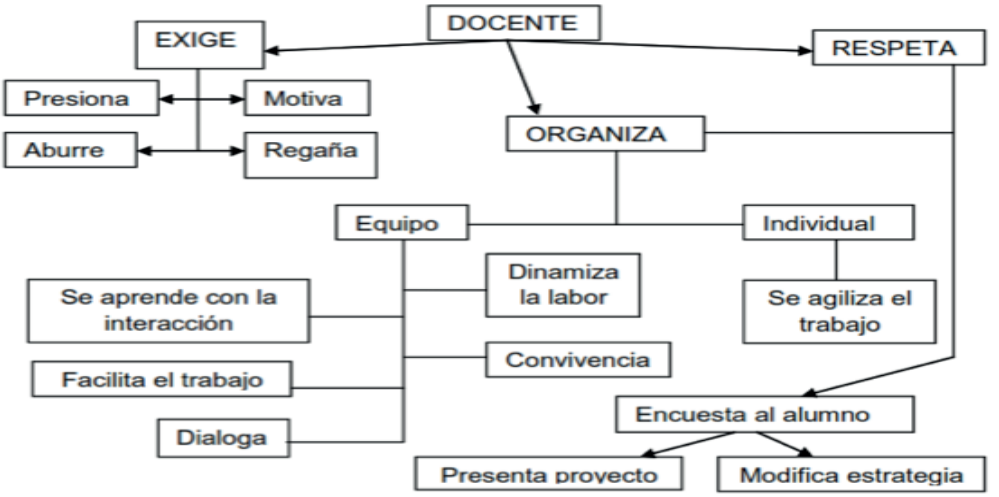
De acuerdo a la figura 5, sobre el contexto socioeconómico, los padres de familia tienen una serie de expectativas sobre el futuro de sus hijos/tutorados que pueden explicarse de acuerdo a tres factores: el medio geoeconómico donde viven, la ocupación económica que desempeñan y los sueños propios (este último sólo es una inferencia, no se obtiene de las redes), respecto a esto, se observó que no es privativo que se busque la reproducción del oficio de los padres hacia sus hijos/as, consideración que también es aplicable en el caso de quienes se desempeñan en una profesión.

Figura 5. Categoría Contexto.



Estilo de enseñanza del docente y las actitudes y expectativas de sus alumnos. La labor del docente, según la interpretación de la figura 6, se caracteriza por tres acciones: la exigencia hacia el alumno, el respeto y la organización del trabajo áulico. La exigencia docente dentro del aula se caracteriza por el uso de la presión, la motivación y el regaño como herramienta para conducir al grupo hacia el aprendizaje de los contenidos señalados por los planes y programas de asignatura.

Figura 6. Actitudes del docente.



En cuanto a la forma como organiza el trabajo dentro del aula se observa que hace uso principalmente de dos estilos: el equipo y la actividad individual. La organización del grupo mediante equipos obedece principalmente a que desde su perspectiva: dinamiza la labor, facilita el trabajo, permite la convivencia y el diálogo, originando con ello un aprendizaje mediante la interacción virtual. Mientras que la organización del grupo en acciones individuales el docente, logra agilizar el trabajo.

Las actitudes detectadas en los docentes hacen referencia principalmente a sus acciones ante el grupo escolar, por lo que (desde su óptica) exige al alumno al tiempo que le respeta. En cuanto a la organización áulica sobresale que la labor del grupo se organiza en equipo o de forma individual.

La actitud docente define las acciones que se desarrollarán, tanto el alumno como el docente dentro de la clase, así como el estilo de rol que adoptará el estudiantado durante el desarrollo de las actividades. Ello puede determinar a su vez el tipo de alumno y aquel que no logre encontrarse dentro de esa categoría, se adapta o lucha contra esta clasificación.

Desde la óptica de los alumnos y padres de familia, las principales actitudes docentes, permiten dividir al colectivo en dos grupos opuestos entre sí. En el primer grupo se consideran docentes con: intolerancia, injusticia, uso del regaño, con poco interés por el alumno y poco motivador, mientras que en el segundo grupo se clasifican como tolerantes, justos, con clases divertidas, con capacidad de escucha a los alumnos y preocupados por ellos.

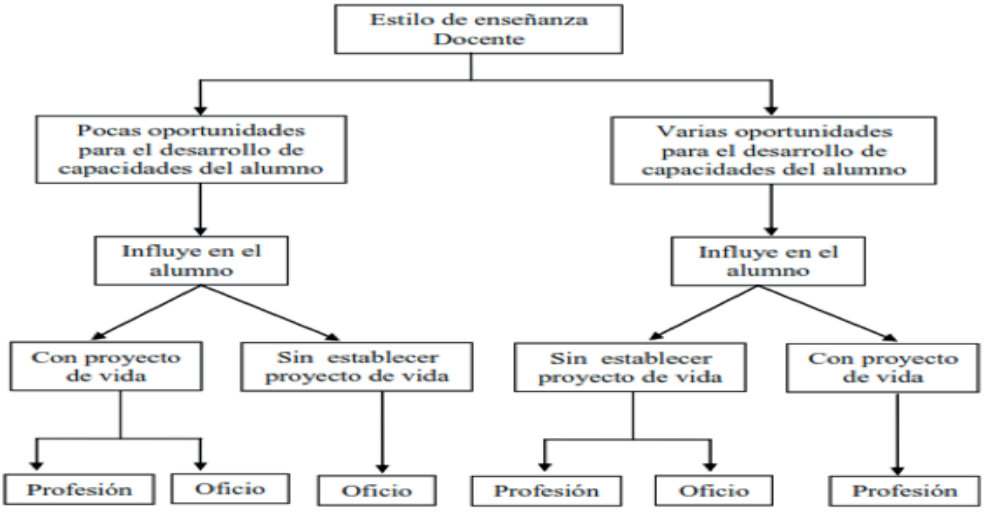
En la labor cotidiana, los docentes tienden a conducir a los grupos bajo su cargo mediante la generación y presentación de oportunidades para el desarrollo de las capacidades del alumno; a pesar de metodologías que puedan catalogarse como tradicionales o bien, actuales, la propia formación del docente caracteriza estas oportunidades, cuya presencia es detectable en las estrategias de las que hace uso para el desarrollo de las acciones educativas en los grupos escolares virtuales y presenciales.

La cantidad y variedad de oportunidades que presenta el docente para el desarrollo de las capacidades del alumno se puede clasificar a los maestros en dos grupos, como se observa en la figura 7, los hay quienes ofrecen pocas oportunidades y quienes, en contraste, presentan una variedad más completa. Es posible también observar que los profesores, de acuerdo con la clasificación correspondiente en cada grupo, pueden influir en los estudiantes con relación a la existencia o no a la construcción de mejores actitudes y expectativas.

Se observa influencia de los docentes del primer grupo, en cuanto a la generación de actitudes y expectativas más limitadas, dado que es posible una orientación hacia la búsqueda de un oficio, por considerar que la educación regular no brinda opciones para clarificar su futuro, por lo que, con ex-

pectativas pobres, es más frecuente que prefieran ejercer un oficio, situación que promueve la tendencia hacia el abandono escolar o la decisión de no incursionar en niveles superiores de escolaridad.

Figura 7. Categoría Estilo de Enseñanza del Docente.

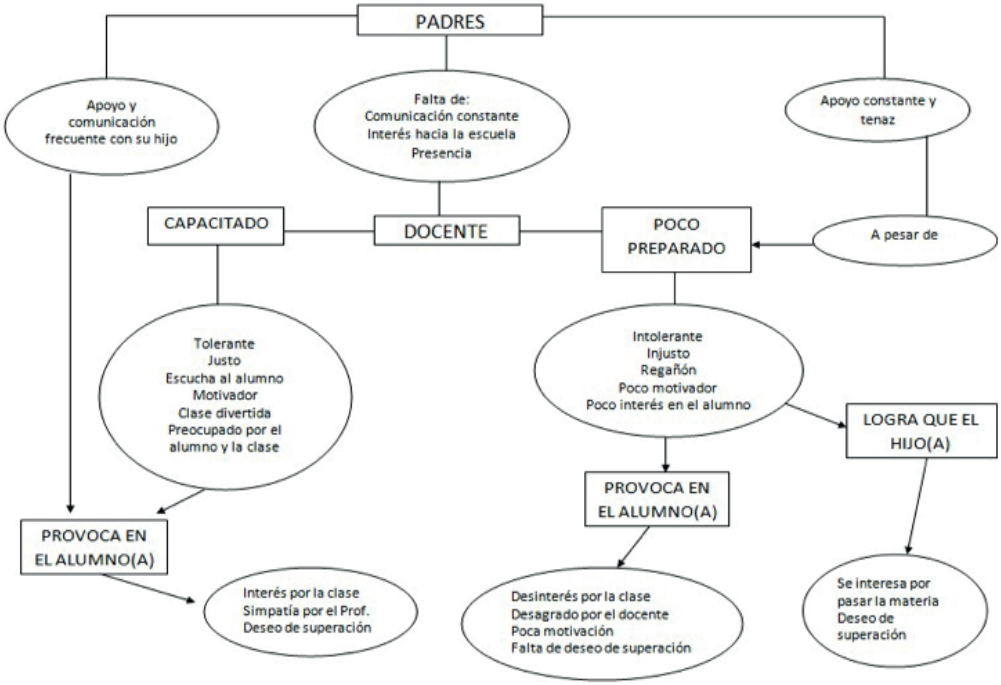


Por el contrario, la influencia de los docentes del segundo grupo es apreciable en los alumnos que construyeron actitudes y expectativas más amplias y positivas, permitieron su orientación hacia la búsqueda de una profesión, reduciendo el número de estudiantes que optan por el oficio. Con todo lo anterior se percibe que este tipo de docencia facilita la valoración de la escuela y fortalece la decisión sobre la búsqueda de una profesión.

El estilo de enseñanza del docente puede facilitar u obstaculizar la conformación de un proyecto de vida en el alumno, de acuerdo con el tipo, cantidad y calidad de oportunidades de desarrollo de las capacidades que ofrezca, tanto en lo individual como en el grupo, orientándole así hacia la búsqueda de un oficio o una profesión en su futuro.

En la figura 8 se observa que la relación entre el padre de familia y el docente tiende a fortalecer las actitudes y expectativas de la escuela en la vida futura de los estudiantes; a su vez que el tipo de docente promueve en gran medida el buen desempeño escolar. Un padre de familia que apoya constantemente a su hijo y mantiene una buena comunicación, hace más probable que su hijo manifieste interés y deseo de superación. Por su parte, un profesor capacitado, además de las actitudes que logra el padre de familia, suele conseguir más compromiso moral de sus alumnos. Ocurre lo contrario con los docentes poco preparados y que manifiestan actitudes negativas.

Figura 8. Relaciones visualizadas entre padres de familia, docentes y alumnos.



Conclusiones

En las condiciones de trabajo a distancia, como en el presencial, las actitudes principales que presenta el docente durante la jornada laboral se pueden clasificar en dos tipos: positivas y negativas. Dentro de las primeras se encuentran: intolerancia, injusticia, uso del regaño, desinterés por el alumno y poco motivador, dentro de las segundas, las actitudes son tolerancia, aplicación de la justicia, capacidad de escucha a los alumnos y preocupación por ellos.

Por su parte, las principales actitudes expresadas por los alumnos también pueden clasificarse como positivas y negativas. En la primera clasificación destaca: desinterés, baja motivación, ausencia de deseos de superación y desagrado por el docente. Mientras que dentro de las segundas se aprecia: interés por la clase, simpatía por el profesor y deseos de superación. En el caso de los padres de familia, de nueva cuenta ocurre la clasificación positiva-negativa. Dentro de la primera clasificación se enuncian: desinterés hacia la escuela, ausencia de una comunicación constante, y falta de presencia, la actitud positiva reconocida es el apoyo y comunicación constante con sus hijos.

Se observó también que las expectativas que el padre de familia tiene sobre el futuro del hijo, afectan las que el alumno es capaz de construirse a sí mismo. A su vez, las acciones que el docente realiza para brindar oportunidades para el desarrollo de las capacidades del alumno facilitan que, en conjunto con las expectativas del alumno, comiencen a conformar lo que poco a poco se convierte en un rudimentario proyecto de vida que habrá de guiarle hacia la búsqueda de una profesión o de un oficio. Su existencia o inexistencia (indefinición en algunos casos) permite comprender las actitudes que mantiene tanto hacia la escuela en general como hacia el estudio en particular. Es posible hablar así de una interrelación que afecta a los tres actores.

Los elementos como el contexto, la cultura, las necesidades socioeconómicas, el grado de conciencia de los estudiantes sobre el impacto futuro de la escuela en sus vidas, las actitudes y expectativas que los padres de familia tienen de la escuela, así como los estilos de enseñanza de los docentes y su influencia en la vida de sus alumnos, se perciben como elementos que favorecen de alguna manera las actitudes y expectativas de los alumnos de la escuela secundaria, en la consideración de ésta como un factor de progreso, generador de un mejor futuro para ellos y sus familias.

En una acción de contingencia, como la vivida en estos tiempos, las personas, las familias y las instituciones se ven irrumpidas e interpeladas por lo imprevisto, por los ajustes a los procesos normales. La escuela no ha sido la excepción, ha cambiado sustancialmente la forma de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante esta situación las actitudes y expectativas de los docentes, alumnos y padres de familia pueden cambiar radicalmente. Además, se considera que, en el caso de los alumnos, la falta de convivencia en este encierro social limita el proceso de construcción identitario, resultante de la convivencia con sus pares.

Con todo lo anterior se concluye que las actitudes y las expectativas de los padres, alumnos y maestros son elementos que se construyen cotidianamente a través de las interacciones que se tienen con la escuela y el contexto, en una lucha en la que, en ocasiones las necesidades de supervivencia ganan sobre unas mejores expectativas del futuro de los alumnos; en otras, la influencia de la educación formal es tan fuerte que promueve una idea de vida futura basada en el desarrollo académico que se impone ante cualquier barrera que la vida le plantea, incluyendo la contingencia sanitaria como la que se está viviendo.

Estas actitudes y expectativas se ven exacerbadas al tratarse de un estado de contingencia en el sentido de ser menos ambiciosas, pero, además, cuando se ven acompañadas de situaciones socioeconómicas y socioemocionales adversas, que generan condiciones que dificultan el desarrollo de los procesos escolares, y que generan, según Trujillo (2020), un problema de inequidad en la recepción del servicio educativo como derecho humano.

Referencias

Ander-Egg, E. (1987). *Técnicas de Investigación Social*. 21 edición. Hvmanitas, Buenos Aires, Argentina.

Bandura, A. *Teoría del Aprendizaje Social*. Editorial Espasa-Calpe. España.

Bertely B., M. (1994). *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/PUBLMA-RI.htm

Bojacá A., J. (2004). *El proyecto de investigación en el aula*. Recuperado de http://investigadorescientificos.logos-edit.com/sitemas.htm#_ftn1

Bordieu, P. (1986). *La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales*, en: De Leonardo, Patricia La nueva sociología de la educación. México, Ediciones El Caballito-SEP.

Chrobak, R. (2002). *La metacognición y las herramientas didácticas*. Recuperado de http://files.procesos.webnode.com/2000000153b9963c936/LA%20METACOGNICION%20Y%20LAS%20HERRAMIENTAS%20DIDACTICAS.pdf

Fragassi, S. (2006). *Curso Básico de psicología general*. Argentina. Recuperado de http://www.mailxmail.com/curso-basico-psicologia-general/que-es-actitud

Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores. México, D. F.

Hernández S., R., Fernández C., F. y Baptista L., P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mac Graw-Hill. México.

Martínez M. M. (2004). *El Método Etnográfico de Investigación*. Dialógica: Revista Multidisciplinaria, vol. I, núm. 1, pp. 13-44. En Internet, página web de la Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela. Recuperado de http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html

Mella, O. (1988). *Naturaleza y orientaciones técnico-metodológicas de la investigación cualitativa*. En http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1250240

Pérez P., J. y Merino M. Publicado: 2012. Actualizado: 2015. *Definicion.de*: Definición de contingencia. En https://definicion.de/contingencia/

Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El Diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. El diario del profesor. Un recurso más para la investigación en el aula*. Sevilla. Díada Editoras, 1991. En antología complementaria El maestro y su práctica docente. UPN

Rivero H., V. (2013). Identidad y expectativas sociales. En: *Investigación psicológica*. No. 10. Recueperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n10/n10_a04.pdf.

Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas.

Scaffo, S. (2000). *Etnografía educativa para la investigación de las prácticas en el aula*. CODICEN. En http://www.cep.edu.uy/InformacionInstitucional/InspecDivDptos.InspecNacionales/Practica/Revista3/Etnografia.htm.
Trujillo S., A., Fernández N. M., Segura Ro., A y Jiménez L., M. (2020. Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por Covid-19: La opinión del profesorado. COORDINACIÓN EDITORIAL: #Santillana-LAB y DIRECCIÓN DE ARTE: Estudio Mamífero. Disponible en: https://www.santillanalab.com/recursos/INFORME__ESCENARIOS_EVALUACION_COVID19_1_1.pdf

Carga mental de trabajo: propuesta de un modelo integrador

Alejandra Godínez-Tovar*, Blanca Elizabeth Pozos-Radillo**, Ana Rosa Plascencia-Campos*** y Jesús Campa-Ruiz****

*Maestra en Ciencias de la Salud. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Salud Ocupacional. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.
alejandra.godinez4412@alumnos.udg.mx
**Doctora en Psicología de la Salud. Profesor-nvestigador del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara.
litaemx@yahoo.com.mx
***Doctora en Ciencias de la Salud. Docente e Investigadora de la Universidad de Guadalajara en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud adscrita al Departamento de Salud Pública.
ana.placencia8762@academicos.udg.mx
****Estudiante de la Maestría en Ciencias de la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.
jesus.campa@alumnos.udg.mx

Recibido: 6 de mayo 2021
Aceptado: 15 de octubre 2021

Resumen

El constructo de carga mental de trabajo se concibe como factor psicosocial y su acepción se fundamenta en dos grandes enfoques epistemológicos: endógeno (energía-fuente-efecto en la actividad) o exógeno (exigencias de la tarea, interacción con el área cognitiva-emocional, respuesta motivadora o de fatiga).

El propósito del presente ensayo fue ofrecer un modelo integrador para explicar el proceso de la carga mental en docentes mexicanos ante condiciones de emergencias sanitarias. Se analizaron antecedentes de los modelos explicativos publicados en los últimos cuarenta años y la importancia del afrontamiento cognitivo-emocional para valorar la sobrecarga o sub carga como antecedentes de la fatiga por el trabajo. Se propone un modelo que considere aspectos positivos y negativos del clima organizacional y el equilibrio de la carga mental de trabajo para evitar los daños a la salud y favorecer el bienestar de los trabajadores.

Palabras clave: Carga mental de trabajo, clima organizacional, fatiga laboral, satisfacción, competencia del docente

Abstract

Mental workload construct is conceived as a psychosocial factor and its meaning is based on two major epistemological approaches: endogenous (energy-source-effect on activity) or exogenous (task demands, interaction with the cognitive-emotional area, motivating or fatigue response). The purpose of this essay was to offer an integrative model to explain the process of mental workload in Mexican teachers under health emergency conditions. The background of explanatory models published in the last forty years and the importance of cognitive-emotional coping were analyzed to assess overload or underload as antecedents of work fatigue. A model is proposed that considers positive and negative aspects of organizational climate and the balance of the mental workload to avoid health damage and promote workers' well-being.

Keywords: Mental workload, organizational climate, work fatigue, job satisfaction, teacher competence

Introducción

Desde las disciplinas de ergonomía y psicología se han incorporado conceptos definidos en la Ciencia Física, como trabajo o carga de trabajo. Toda vez que se acuerda tener unidades de medición para constructos como fuerza, desplazamiento y tiempo, queda establecida la acepción de trabajo para la materia inerte. No obstante, el concepto aplicado a los seres vivos, particularmente en el ser humano, de estas definiciones ha sido tema controversial.

En el ámbito económico, a partir de la llamada Revolución Industrial, se transforman los medios de producción y de servicio. Así, el constructo de carga de trabajo se incorpora para definir la actividad psicofísica que realizan

los empleados en las cadenas de producción, a quienes se les exige unidades mínimas del producto en un tiempo determinado acorde con sus habilidades y destrezas. Sin embargo, la fatiga, la efectividad o el error humano, aparecen como objeto de estudio en diversos reportes científicos, como respuesta a esta exigencia laboral, dando origen al concepto multidimensional de carga mental de trabajo (CMT), como se analiza en el presente ensayo.

La primera postura epistemológica que fundamenta la acepción establece la famosa tríada energía-fuente-efecto ante la actividad del trabajador. En tal sentido, se identifica al término de carga de trabajo con la interacción entre la capacidad individual del operador y la tarea asignada por la organización (Gopher & Donchin, 1986; Reid & Nygren, 1988).

En la actualidad, se desarrollan estudios que proponen diversos modelos y técnicas de registro para la evaluación de la CMT, lo que permite agrupar teorías en dos grandes paradigmas: a) las posturas teóricas que sustentan el origen en las condiciones de trabajo y el efecto psicofisiológico del operador y, b) los paradigmas que fundamentan la interacción entre las capacidades cognitivas-emocionales de afrontamiento ante las exigencias de la tarea en el trabajo con la mediación de la historia socio-cultural del operador.

Ambos paradigmas tienen relevancia en el estudio de la CMT en profesionales que ofrecen servicios, principalmente en docentes que requieren conocimientos prácticos y abstractos; quienes, además, promueven la innovación y la difusión de evidencias científicas, con lo que implícitamente, se les responsabiliza de formar seres humanos con capacidad para incorporarse a las organizaciones laborales, propias de la sociedad y de la exigencia globalizadora en la que se vive (Bedoya, 2019).

Por tanto, el presente ensayo ofrece un panorama de algunas posturas teóricas respecto al concepto CMT, con el propósito de ofrecer un modelo integrador que permita identificar los elementos interactuantes, para preservar la salud, particularmente en docentes cuyo recurso esencial es la esfera mental.

Condiciones de trabajo y carga mental

Las primeras posturas teóricas explicativas de la carga mental de trabajo (CMT) se refieren al proceso de información y comunicación. Sustentan las diferencias de la respuesta según las capacidades individuales, por la interpretación, manipulación y evaluación de la experiencia en el trabajo. Por tanto, es indispensable considerar la evaluación de la atención al estímulo, la rapidez de respuesta y la efectividad del resultado del comportamiento del trabajador, pero dejan de forma inherente la responsabilidad del diseño estructural y organizacional a los empresarios para determinar los valores de la

CMT y la contratación del personal. Así, se inician los procesos de evaluación y selección del personal aspirante a diferentes puestos de trabajo como tarea fundamental del psicólogo, como se analizará en este ensayo.

Los pioneros en identificar los procesos psicológicos de atención-memoria como determinantes de la comunicación e interpretación del estímulo, datan de finales del siglo XIX. Por ejemplo, William James propone que el ser humano tiene la capacidad esencial de focalizar, concentrarse y responder de modo consciente a los estímulos (en Gopher & Donchin, 1986). A partir de entonces se establecen paradigmas para el estudio del procesamiento de la información y el umbral de respuesta como elementos de la actividad mental, en la que la exigencia de la tarea se convierte en el mensaje que será procesado por los recursos mentales y fisiológicos para generar un comportamiento como respuesta (Paas, Renkl & Sweller, 2004; Shannon, 1948).

Con la evolución de la tecnología y herramientas robóticas, en los últimos años, el trabajador se ve sometido a las exigencias de procesar información y tomar decisiones, más que la ejecución de tareas de fuerza física. Así, con la practicidad referida a la concatenación de datos, el enfoque conductismo permite conceptualizar los cambios fisiológicos como respuesta relacionados con las exigencias externas, identificadas como estímulo (Romero, 2012). De tal forma que pudieran cuantificarse los indicadores de la CMT, con los cambios fisiológicos, tales como la cantidad de oxígeno que se consume durante el levantamiento de cargas o movimientos corporales, la velocidad de respuesta motriz ante tareas repetitivas, la toma de decisiones efectivas, la elección de objetos como criterio de calidad, entre otros.

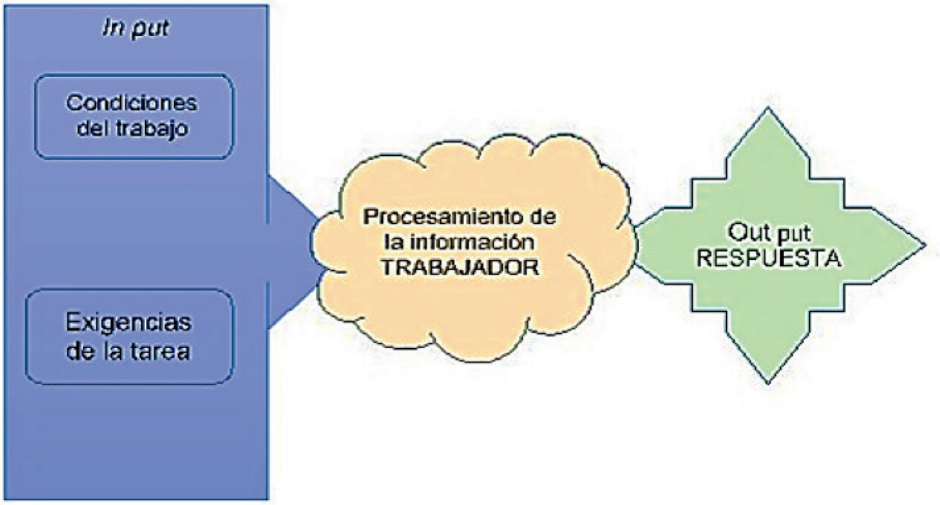
A finales del siglo XX, emerge la postura bidimensional del concepto de CMT que propone dos elementos esenciales: la exigencia de la tarea y la cualificación de las habilidades del trabajador. Con tales aspectos, el investigador puede centrarse en el análisis de la interacción de las condiciones laborales y las características particulares del trabajador capacitado para ejecutar las tareas exigidas, siempre mediadas por el proceso mental de atención y procesamiento de la información (Ferrer & Dalmau, 2004). Bajo esta postura, particularmente el docente equilibra las condiciones en las que ejecuta su tarea y los requerimientos de procesamiento verbal como el *input*, mientras como respuesta (*output*) se evalúa el comportamiento corporal y su desempeño en la relación con sus estudiantes. Por lo que es indispensable mantener la capacitación en sus conocimientos y el uso del material, lo que conlleva a valorar el equilibrio entre la carga óptima y sobre carga de trabajo como fuentes de padecimientos o alteraciones psicofisiológicas, como la fatiga.

González, Moreno y Garrosa (2005) realizan un análisis exhaustivo respecto a modelos explicativos bajo el paradigma bidimensional de la CMT: condiciones del trabajo-características atencionales del operador. Los autores identifican modelos estructurales y modelos de control dinámico que sustentan diversos teóricos como Cherry, Welford, Broadbent, Treisman, Kahneman, Norman, Bobrow, Navon, Wickens y Hollands. En la primera clasificación enuncian el denominado "cuello de botella", que indica la capacidad selectiva de atención que tiene el trabajador ante la información de su entorno. De este modo, la focalización o propiedad selectiva del trabajador ante un cúmulo de tareas puede concebirse como una acción protectora. No obstante, en la medida que el trabajador no sea capaz de evitar este cúmulo de tareas y que "la sobrecarga informativa exceda a la capacidad del filtro" (Broadbent, 1957, 1958; Welford, 1959, p. 29) se determinará el bajo rendimiento o la fatiga. En la acepción bidimensional con modelos dinámicos o múltiples, se propone que el proceso cognitivo anticipatorio es mediador en la toma de decisiones para la ejecución de la tarea. En esta corriente se cuestiona la evaluación que hace el trabajador en la asignación de la tarea y el contexto o ambiente de la ejecución respecto a la toma de decisiones de elegir el recurso óptimo, por lo que consideran que la capacidad atencional es dinámica y estará determinada por la distancia cognitiva entre dos elecciones, sean señales físicas o comportamentales para emitir una respuesta.

Norman (1968), postula un modelo también enfocado a la atención, aunque incluye en él a otros elementos como la memoria a corto y largo plazo, agrega la habilidad en que se recupera la información para ser usada nuevamente a fin de emitir una respuesta adaptativa. Posteriormente, Treisman (1969), propone que existe un "filtro atenuante", el cual permite identificar el mensaje más relevante y atenuar el resto. El individuo analiza los estímulos recibidos y lleva a cabo el procesamiento de la información mediante un análisis perceptual con lo que determina qué respuesta se debe emitir y qué se debe almacenar en la memoria. A diferencia de lo que mencionan Broadbent y Welford, Treisman propone la capacidad del filtro de ser flexible en enfocarse en el estímulo principal y "atenuar" los otros estímulos, pero no son desechados.

Bajo este paradigma bidimensional, la carga mental de trabajo se identifica por un lado con las exigencias como: demanda temporal, complejidad, ambigüedad de órdenes, criterios de ejecución o calidad de los materiales, entre otros, y por el otro, con la valoración de las habilidades de atención y procesamiento de la información, características individuales como estilo de decisión, patrones conductuales, conocimientos, capacitación e historia de aprendizaje, entre otros (ver figura 1).

Figura 1. Modelo bidimensional de la Carga Mental de Trabajo propuesto a partir del análisis de las teorías estructurales del siglo XX.



Una de las críticas fundamentales a las posturas bidimensionales, refieren Posner y Bourke (1993) y posteriormente por González *et al.,* (2005) es la expuesta por Neisser en 1976, quien reconoce que la analogía computacional puede ser vulnerable en la medida que el trabajador no mantiene una selección atencional razonada. Además, la codificación de la información está supeditada a las capacidades perceptivas, interpretativas y de aprendizaje individual, agregando los llamados procesos automáticos suscritos a la memoria de corto plazo.

Otros elementos que se sugiere considerar para representar modelos integrales de la CMT son que la persona valora el costo de la ejecución de la respuesta y el estado en que quedarían sus recursos o condiciones corporales (fatiga, por ejemplo), además, se debiera reconocer que en los contextos laborales se presentan una gran variedad de cambios en la demanda de la tarea. Se infiere que a menor demanda y costo negativo, el trabajador es más proactivo, mientras que si la demanda es elevada y se valora un costo mayor, se tiende a ser reactivo. Condiciones que en las organizaciones se analizan con indicadores de rendimiento y productividad, con la conocida fórmula "esfuerzo invertido-rendimiento" (Paas *et al.,* 2004).

Modelos relacionados con la carga mental de trabajo

Posterior a los modelos estructurales de filtro, se proponen los modelos de recursos limitados, los cuales parten de la premisa que existen recursos cog-

nitivos para el procesamiento de la información, que son diferentes y se activan de acuerdo con el tipo de estímulo que llega a la persona. Kahneman (1973) y Norman y Bobrow (1975), proponen en sus modelos respectivos, la existencia de mecanismos que controlan el procesamiento los estímulos, que son seleccionados y se les da preferencia sobre los otros. De acuerdo con Treisman, la selección depende de la respuesta que se deba emitir y/o del objetivo. Todos estos estímulos activan mecanismos de procesamiento diferentes (atención, esfuerzo, capacidad, etcétera) los cuales son limitados, y aunque permiten el análisis simultáneo, una vez saturados comienza a presentarse una baja de rendimiento y aumento en la carga mental.

Los postulantes del modelo de recursos múltiples como los de Navon y Gopher (1979) y Wickens (2008) en 1980, proponen que el ser humano cuenta con recursos para cada tarea que son relativamente independientes, aunque como Norman y Bobrow decían, esos recursos son finitos y si se presentan dos estímulos que requieran una respuesta que compita por un mismo procesamiento, existirá una interferencia. En el análisis de la información intervienen los parámetros de la tarea y las capacidades del individuo (como la calidad y cantidad de estímulos, la experiencia ante la tarea, la capacitación, la compatibilidad estímulo-respuesta, etc.) y la percepción sensorial, visual o auditiva. Stephens (1981), añade como factores para la generación de la CMT las habilidades, el ambiente de trabajo y el estado emocional o psicológico de la persona.

La aportación de Hart y Staveland (1988) a la descripción y estudio de la CMT, parte de la concepción de es un factor adquirido, así como la forma en que se experimenta y el grado en que se percibe. Para ello, se debe dar la interacción entre la carga impuesta (se refiere a lo inherente a la tarea como puede ser la duración, complejidad, precisión, responsabilidad, etc.), el contexto donde se realiza la actividad y las herramientas físicas y mentales con las que cuenta el operador; así como las habilidades, el comportamiento y percepciones que debe tener para hacer frente a la demanda. Proceso similar a lo planteado por Hancock y Chignell (1988), donde influye la percepción y evaluación de lo que requiere cumplir con la tarea, así como el tiempo y el esfuerzo invertidos.

El modelo Cohesivo de Meshkati (1988), ya aborda la multidimensionalidad del constructo de la carga mental, donde intervienen las variables o factores causales que incluyen las características de la tarea y del ambiente, las del operador y aquellas moduladoras; así como los factores consecuentes, en los que contiene la dificultad de la tarea, el rendimiento, las respuestas que se emiten, así como las medidas fisiológicas del sistema nervioso autónomo y central y las subjetivas.

De acuerdo con Arquer (1999), la relación entre los factores derivados de la tarea y las características personales son condicionantes para que se

presente la CMT. Proponen factores interactuantes como las demandas de la tarea, el entorno organizacional o la forma de trabajo y ambiente físico, y los recursos para hacer frente a estos factores como la motivación, los estilos de afrontamiento, la capacitación, experiencia, etc., y, además, otras características físicas o inherentes al trabajador. El nivel de tensión genera efectos tanto positivos como negativos en el rendimiento, por lo tanto, es importante su valoración.

Con los adeltantos tecnológicos, Bi y Salvendy proponen un modelo enfocado a la predicción y cuantificación del nivel de CMT. En su modelo consideran la carga impuesta, los factores ambientales y organizacionales, así como características del individuo. La desventaja de este modelo es que no considera actividades multitareas ni las características individuales (Xie & Salvendy, 2000). Posteriormente, Loft, Sanderson, Neal y Mooij (2007) proponen un modelo de CMT enfocado en controladores aéreos llamado ATCo, donde se establecen los requerimientos físicos y mentales para realizar la tarea.

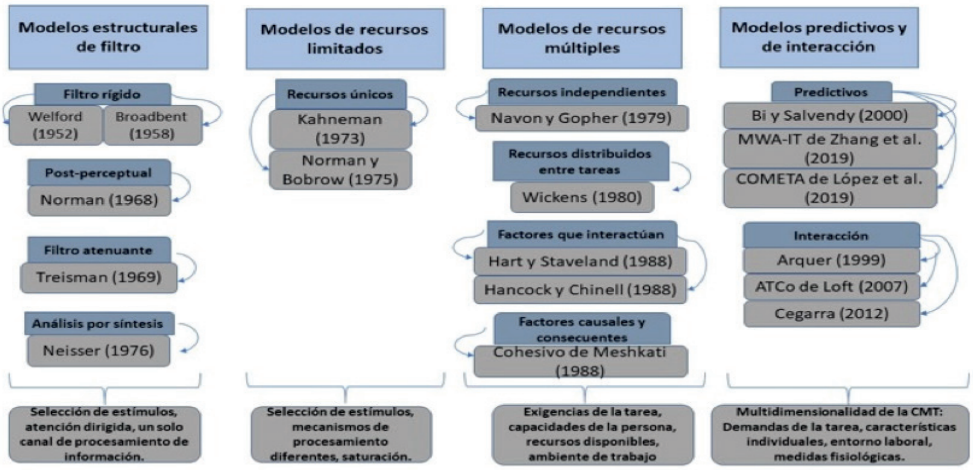
Estos modelos se fundamentan en factores como la demanda de la tarea, los recursos mentales disponibles y el límite de carga de trabajo. En el desarrollo de la respuesta intervienen primero la percepción sensorial (auditiva o visual), después el procesamiento de información, se genera una respuesta física o verbal. Los modelos de CMT en controladores aéreos han seguido evolucionando y López *et al.,* (2019) proponen el modelo COMETA, que se enfoca en calcular y predecir el equilibrio entre la demanda y la capacidad de los operadores.

El modelo de Cegarra de 2012 (citado en Laouar, Rauffet, Chauvin, & Bressolle, 2018), abarca factores como los requisitos de la exigencia, la autoevaluación del desempeño, la estrategia y experiencia del operador, además de la percepción que tiene sobre el sistema, que genera la carga mental de trabajo. También influye en ello factores externos como la presión del tiempo y/o las metas exigidas.

El modelo MWA-IT (evaluación de la carga mental de trabajo-teoría de la información, por sus siglas en inglés), introduce variables como la complejidad de la tarea, visibilidad ambiental y la experiencia del trabajador. Y utiliza también los movimientos oculares como datos de entrada para la evaluación de la CMT. Estudios aplicados ofrecen resultados significativos con el modelo, con lo que determinaron que es un buen referente para valorar la carga mental de trabajo en pilotos (Zhang *et al.,* 2019).

Se puede apreciar el desarrollo y evolución de los modelos explicativos de la carga mental de trabajo en la figura 2.

Figura 2. Evolución de los modelos de la Carga Mental de Trabajo a través del tiempo y análisis de sus características.



Nota: CMT = Carga mental de trabajo.

Condiciones de trabajo y afrontamiento cognitivo-emocional del docente

El ser humano comienza su desarrollo inmerso en diferentes ambientes, como es la familia, la escuela y/o el trabajo, a través de los cuales adquiere conocimientos, habilidades y experiencias, recursos tanto cognitivos como físicos que le permiten hacer frente a las exigencias de las tareas que debe desempeñar.

A diferencia de la respuesta individual ante acontecimientos de la vida, en el ámbito laboral, el trabajador se expone a condiciones que poco controla o modifica, dado la exigencia organizacional y la propia de su función. Tal es el caso de los profesionales que ofrecen servicios, particularmente los docentes cuya responsabilidad inmediata para con el usuario (niño, adolescente o adulto) impacta en las relaciones interpersonales y en la calidad emocional de las respuestas. En tal caso, la CMT se concibe con la evaluación cognitiva que hace el individuo, de acuerdo sus recursos para afrontar al estímulo o la tarea a realizar (la complejidad, la atención requerida, la responsabilidad que implica), en las condiciones específicas del entorno o contexto en el que se encuentra, del posible uso de recursos disponibles, como tecnológicos, materiales, etc.; y de sus características profesionales (conocimientos, experiencia, capacitación, entre otros). Este proceso puede generar en el operador una respuesta positiva o negativa, de acuerdo con el nivel de carga mental que se requiera y puede manifestarse como fatiga si excede sus recursos o como algo que genera satisfacción en él.

A partir de ello, se concibe la multidimensionalidad de la CMT, como respuesta, no sólo al ejecutar una acción que demanda recursos mentales, sino por la interacción del cúmulo de estímulos donde se desenvuelve el trabajador y de sus habilidades adquiridas por su experiencia para hacer frente a las exigencias (Ceballos-Vásquez *et al.,* 2015; Díaz, 2013; Pacheco, 2017).

De acuerdo con Ceballos-Vásquez *et al.,* (2016), Lin y Lu (2016), Rubio-Valdehita y Rodrigo-Tapias (2017), la CMT se ha abordado desde un enfoque de interacción de los elementos que la componen, donde las relaciones entre ellos producen elevados o bajos niveles, de acuerdo con los recursos de afrontamiento que tiene el individuo, el contexto y las demandas o estímulos a los que se enfrente.

Acorde con el paradigma transaccional, el afrontamiento se define como "los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos individuales" (Lazarus & Folkman, 1986, p. 164). Condición importante en esta acepción es el manejo de esas demandas, es decir, la toma de decisiones para modificar el entorno amenazante eligiendo la respuesta apropiada. Por tanto, si la CMT es evaluada como desbordantes, es probable que el trabajador active una estrategia de afrontamiento, el resultado determinará el regreso a un equilibrio adaptativo o la consecuencia negativa, como fatiga.

Cabe enfatizar, que la CMT no es la respuesta conductual ante las exigencias de la tarea, sino que es un proceso cognitivo dinámico, en el que media la evaluación, al comparar las estrategias de afrontamiento y el *feedback* (retroalimentación o análisis de respuesta, también puede ser identificado como la reevaluación) de las acciones, las cuales se adecuan según el contexto, el ambiente físico y organizacional del rol laboral. Por ello, la CMT puede concebirse como la interacción entre múltiples dimensiones, tanto de la organización como de la experiencia del trabajador, sea de carácter social, laboral o educativo, entre otras.

Una vez que el docente, reconoce las exigencias de su rol como desbordantes de sus recursos, activa sus estrategias de afrontamiento dirigidas a la regulación de la emoción o a la solución del problema. Los afrontamientos dirigidos a la emoción pueden ser de menor control o efectivos, ya que la persona suele incrementar el dolor antes de cambiar a comportamientos saludables (satisfacción, alegría, confianza, etc.), distorsionar el significado de las exigencias o de los estímulos, ser selectivos en la valoración (negativos, suspicaces, agresivos, etc.) e incluso evitar la condición laboral. Por otro lado, las estrategias de afrontamiento dirigidas a la solución del problema, implica la comunicación proactiva con colegas, la petición de apoyo social, el cambio de uso de materiales o equipos para trabajar, entre otras acciones (Salas & Barraza, 2017).

Particularmente, en el ejercicio profesional del docente la interacción del afrontamiento cognitivo-emocional se asume en cinco sistemas: interacción del bienestar colegas-estudiantes, clima organizacional aula-institución, proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y trascendencia de las emociones generadas en el ámbito laboral a otras esferas (Buitrago, Ávila, & Cárdenas, 2017).

Por ello el énfasis en analizar la calidad del clima organizacional en instituciones educativas relacionada con las exigencias intelectuales a profesores para evitar consecuencias nocivas que pueden derivarse de afrontamientos cognitivos-emocionales inadecuados, cuyo efecto puede ser la fatiga, la insatisfacción o el bajo rendimiento académico.

Propuesta de un modelo integrador de carga mental de trabajo para docentes

A finales del siglo pasado y en lo que va del presente, se analiza la interacción dinámica entre los contextos laborales y las competencias del docente. Se asume, el proceso de atributos personales y de preparación educativa como elementos interactuantes ante situaciones específicas, donde el docente se expresa como ser social y formador de quienes se integrarán al mercado laboral. Particularmente, en las universidades de educación profesional o técnica, el docente funge como un actor social y económico, por lo que obliga la reflexión respecto a los requerimientos de sus competencias en virtud de las exigencias políticas institucionales (según sea pública o privada) y de su respuesta como carga mental de trabajo.

De acuerdo con Alvarado (2013), la universidad como organización laboral, mantiene el rol garantizador para la sociedad, de que la pedagogía implementada por sus docentes es acorde con las competencias y éticas que exige la sociedad y contribuye con los modelos económicos en la que se inserta. Deja para el docente la responsabilidad de desarrollar competencias que determinan la transformación del mercado productivo y de servicios (saber hacer), la competitividad como elemento valorativo de calidad, de investigación e innovación en nuevas tecnologías de impacto en el bienestar de las personas (saber ser) y además fomentar el desarrollo del proceso autogestivo del aprendizaje (saber formar).

La competencia del docente se reconoce en el comportamiento, que según Navío (2005) se identifica por la combinación dinámica de sus conocimientos, habilidades, actitudes y formación continua especializada, que le permiten ser crítico y reflexivo del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin duda, la actividad laboral del docente, le confieren un grado parcial en la responsabilidad dentro del plano pedagógico-organizativo, que le obliga a asumirse

como evaluador, vinculador entre lo teórico-ideológico con lo práctico que exige el exterior, comunicador efectivo y ejecutor de los planes, diseños (instruccionales) y uso de material de las asignaturas. Todo lo cual, puede impactar en el denominado constructo CMT.

Ante el cambio radical de la era digital y a partir de la segunda década de este milenio, los docentes juegan un rol preponderante en la actividad universitaria. Particularmente, en las condiciones de urgencia sanitaria ante la pandemia de la COVID-19, las llamadas aulas virtuales se constituyen en los sitios educativos. Esta condición particular, dinamiza los procesos y las competencias del docente, se cambia la enseñanza magistral por una cultura más abierta y participativa, pluralista e interdisciplinaria (Bedoya, 2019; De Luca, 2020). Así, los cambios tecnológicos y el uso de herramientas virtuales es un reto altamente complejo que requiere la comprensión de nuevos modelos ante las estrategias formativas denominadas *e-learning.*

En este escenario, el docente tiene que lidiar con las actividades propias de su hogar y además adecuar el espacio para ejercer las actividades del trabajo académico, que solía realizar en la institución u organización. Su competencia de comunicación, de investigación y de formar a profesionales deben adecuarse a las situaciones inesperadas, lo cual en algunos estudios se reporta como un daño (Tejedor, Ceri, Tusa & Parola, 2020), que, en términos de este ensayo, es un aumento de la carga mental de trabajo.

Los modelos actuales que analizan la CMT consideran criterios interactivos e integrales de las diferentes posiciones organizativas o institucionales, de las perspectivas individuales del docente y del proceso de la *enseñabilidad* (formar estudiantes a aprender a aprender), sustentadas en los paradigmas, no sólo heurísticos, sino también complejos, hará que las evaluaciones de la CMT sean oportunas y eficientes, sobre toda para que las acciones impacten en la prevención de riesgos psicosociales y daños a la salud. Se dejaría de lado, las acepciones constructivistas simplificadoras y reduccionistas, para incorporar acepciones del campo cognitivo-emocional (Bedoya, 2019).

Bajo esta perspectiva integradora, el papel central de la cognición-emoción del docente plantea la necesidad de comprender en forma individualizada, las situaciones ambientales particulares de su respuesta ante la CMT, tanto positiva como negativa, a fin de que pueda voluntariamente ejercer estrategias metodológicas socioeducativas o sociopolíticas para afrontar las exigencias laborales y adaptar las técnicas y los materiales a sus necesidades, sobre todo en condiciones de emergencia sanitaria como la que impone la pandemia por COVID-19.

En México, oficialmente se decreta el “ACUERDO por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el

virus SARS-CoV2 (COVID-19)" publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF: 24/03/2020), entre ellas, la interrupción de actividades no esenciales, como la educación. En consecuencia, el docente tiene que hacer uso de recursos materiales de índole particular para seguir ejerciendo su profesión.

Así, la educación a distancia es uno de los grandes retos que el docente universitario en México, tiene que afrontar ante esta emergencia sanitaria. Se pone en juego su nivel educativo y de capacitación continua en el uso de las herramientas digitales, su capacidad de atender condiciones personales y familiares para combinar su actividad educativa, además de invertir en muchos de los casos en conexiones de internet. Cambia de esta manera, sus condiciones organizacionales a un espacio familiar, las exigencias de la tarea se incrementan en la medida que se responsabiliza de su función, de su autoeficacia y se pone en juego la motivación, por lo que es probable que tenga una respuesta de riesgo para la salud.

En el análisis respecto a los dos grandes enfoques que sustentan el origen de la CMT: "factores endógenos (características individuales del trabajador) y factores exógenos (derivados de la dificultad y características de la tarea)" (Rolo, Díaz & Hernández, 2009, p. 30), ante condiciones ambientales *sui géneris*, se precisa considerar la evaluación cuantitativa de la CMT con niveles dimensionales: sobre carga, sub carga y carga óptima. De forma que, al interactuar bajo elementos organizacionales imprevistos, los afrontamientos (cognitivos-emocionales) y la consecuencia "fatiga" (González, Moreno y Garrosa*,* 2005, p. 185), se revaloren, para incrementar la satisfacción y el bienestar.

Bajo este paradigma dinámico-procesal, la CMT deja de ser una respuesta negativa, sino que fortalece el factor individual (satisfacción y autonomía), ante la posibilidad de tomar decisiones, más allá del procesamiento de información, es decir, por la capacidad emocional que le permitan administrar los tiempos y la cantidad de tareas, respondiendo a un ritmo de trabajo auto-diseñado que le favorezca el equilibrio entre las demandas y sus capacidades, como lo han analizado Hernández, Soto y Uribe (2016).

Dentro de los factores antecedentes que se considera influyen para la generación de la CMT, se encuentra el clima organizacional, entendido como aquella forma de percibir la organización, la cual es establecida por los miembros de esta. Esta descripción incluye la forma de trabajo, la estructura jerárquica, la autonomía y la motivación, entre otras (Patlán & Flores, 2013). El docente se encuentra inmerso en una organización, ya sea pública o privada, que tiene diferentes estructuras de funcionamiento y que demanda al trabajador adherirse a ellas. En general, está planteado para que el desempeño de todos los que integran la organización sea el óptimo y en conjunto poder alcanzar los objetivos particulares y comunes. Es por ello que, si se presen-

ta un clima organizacional percibido por los docentes como inadecuado, ya sea por jerarquías inflexibles, falta de autonomía, relaciones conflictivas entre compañeros o con superiores, falta de reconocimiento, de motivación o de liderazgo, afectará el desarrollo de las actividades de la forma más adecuada y se manifestará con disminución o falta de rendimiento, insatisfacción y, por tanto, de productividad.

El aspecto fundamental para valorar la CMT en los docentes requiere conocer las interacciones de sus características personales, las cuales determinan la percepción del grado mayor o menor grado de afectación. Por ejemplo, una persona con mayor experiencia en una actividad de docencia, elige los recursos adecuados para afrontar las exigencias laborales, adquiridas por su capacitación, conocimientos, confianza en sí mismo y redes de apoyo, por mencionar algunos, que un docente que comienza su primer semestre de enseñanza. La presión y responsabilidad experimentada por uno y otro será diferente, y por tanto también la carga mental de trabajo.

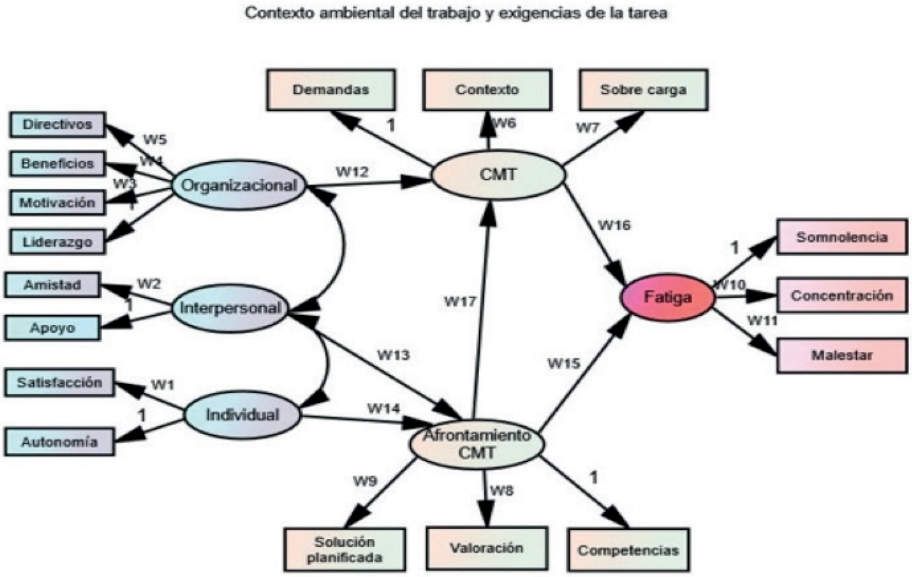
Por otro lado, valorar la sobrecarga, la sub carga o carga óptima, también estará determinado por los recursos de afrontamiento emocional que tenga el docente, los cuales se procesan a través de la interacción con diferentes demandas-exigencias de la tarea, que dotan al individuo de experiencias. Así, cuando se requiere usar algún recurso, se accede a él en la memoria y se utiliza para hacer frente. Algunos de estos afrontamientos ante la carga mental de trabajo son las competencias, la valoración positiva y la resolución de problemas.

Al aceptar que la CMT es considerada bajo diferentes niveles se establece que algunos trabajadores, como los docentes, pueden percibir un riesgo para la salud, en tanto que otros, podrán afrontarlo sin mayores consecuencias. Los niveles bajos de CMT pueden producirse por dos factores: 1) que la exigencia de la tarea sea poca o 2) que el trabajador esté sobre-calificado para el puesto que desempeña. Estos niveles pueden provocar apatía, desinterés, monotonía, bajo desempeño y concentración. Por otro lado, altos niveles de CMT generados por una alta demanda de trabajo y pocos recursos para emitir una respuesta, ocasionan un desequilibrio en el trabajador que se puede manifestar como fatiga laboral. La fatiga es una sensación tanto de síntomas físicos y mentales (Barrientos-Gutiérrez, Martínez-Alcántara & Méndez-Ramírez, 2004) y aunque también se pueden presentar diferentes grados de fatiga, en general se refiere a aquella que genera malestar, falta de concentración, somnolencia, así como síntomas subjetivos.

El modelo integrador que se propone en el presente ensayo, pretende analizar el proceso atencional, perceptual y cognitivo que tiene un trabajador, (particularmente quienes tienen la demanda de tarea intelectual, de toma de decisiones o de innovación como los docentes) ante las condiciones organi-

zacionales donde ejerce su actividad y la consecuencia de fatiga como indicador de daño a la salud (figura 3).

Figura 3. Propuesta del Modelo Integrador de Carga Mental de Trabajo



Nota: w_i = peso factorial de las regresiones, CMT = Carga mental de trabajo.

Este modelo ofrece la posibilidad de analizar el valor de los factores del entorno ambiental y/o de la organización, propios para cada profesión y oficio, así como los procesos detallados de respuesta, tanto cualitativa como cuantitativa que tiene el trabajador. Considera, además, que el trabajador percibe el estímulo pertinente a su actividad y que, de acuerdo con sus características, habilidades, capacidades, y recursos específicos adquiridos, puede elegir entre diversos elementos, la complejidad de su respuesta para mantener el equilibrio óptimo entre las exigencias, el tiempo de ejecución y la calidad de su desempeño.

Conclusiones

La carga mental de trabajo es un constructo cuya definición se concibe bajo dos grandes enfoques epistemológicos. El enfoque endógeno centra su evaluación en las capacidades atencionales y procesales de la información, de

los estímulos y las exigencias de la tarea, cuyo resultado es valorado de forma negativa, en virtud de la afectación al desempeño y a la salud de los trabajadores. El enfoque exógeno mantiene una estrecha vinculación entre las capacidades del trabajador para tomar decisiones en el uso de técnicas de afrontamiento (cognitivas-emocionales) ante las condiciones ambientales y las exigencias de la actividad laboral para mantener el equilibrio de su respuesta, tanto para su satisfacción, motivación y bienestar como para prevenir el daño, identificado como fatiga, estrés u otra alteración emocional.

El paradigma epistemológico interaccionista determina la vinculación entre el contexto organizacional, la evaluación cognitiva-emocional que hace el trabajador y la elección de estrategias de afrontamiento ante la carga mental de trabajo que le sobre pasa o le subestima, con el propósito de disminuir la fatiga o daños a la salud como respuesta.

Por lo anterior, se propone un modelo integrador que dimensione las variables organizacionales, las relaciones interpersonales en el contexto laboral, las características individuales (educativas, motivacionales o de experiencia), las que valoran las demandas o exigencias de la tarea, las del contexto y materiales laborales, así como las de estrategias de afrontamiento ante la respuesta de fatiga por sobrecarga o sub carga de trabajo.

Referencias

Alvarado, J. (2013). La formación de formadores y el papel de la universidad como inteligencia social. *Rev. En Clave Social, 2*(1), 38-45. Recuperado de http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/EN-Clave/article/view/492/239

Arquer de, I. (1999). NTP 534: Carga mental de trabajo: factores. España: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwik8onspYztAhUL7awKHbFCCAEQFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.insst.es%2Fdocuments%2F94886%2F327064%2Fntp_534.pdf%2F2f271faa-ebcc-48c7-a33f-96768a3cf9a2&usg=AOvVaw3SHzUqiwrZ4Gl8GMMNvniZ

Barrientos-Gutiérrez, T., Martínez-Alcántara, S. & Méndez-Ramírez, I. (2004). Validez de constructo, confiabilidad y punto de corte de la Prueba de Síntomas Subjetivos de Fatiga en trabajadores mexicanos. *Salud Publica Mex, 46,* 516-523. Recuperado de http://www.insp.mx/salud/46/eng

Bedoya, J. I. (2019). *Epistemología y pedagogía. Paradigmas de la pedagogía en la educación.* México: Eco Ediciones.

Broadbent, D. E. (1957). A mechanical model for human attention and immediate memory. *Psychological Review, 64*(3), 205-215. Recuperado

de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiryefqnqXvAhVQCKwKHZOkC7YQFjABegQIARAD&url=http%3A%2F%2Fwww.csulb.edu%2F~cwallis%2F382%2Freadings%2F482%2Fbroadbent.mechanical.model.1957.pdf&usg=AOvVaw1pqUMhJdFbGwVEY4DvPAKV

Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. Pergamon Press. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjGo8qNpKTvAhUGGKwKHT3yD1QQFjABegQIARAD&url=http%3A%2F%2Fwww.communicationcache.com%2Fuploads%2F1%2F0%2F8%2F8%2F10887248%2Fd_e._broadbent_-_perception_and_communication_1958.pdf&usg=AOvVaw0ndOke2ktZx6ZqCQNZmtf2

Buitrago, R. E., Ávila, A. K. & Cárdenas, R. N. (2017). El sentido y significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. *Contextos Educativos*, 20, 77-93. doi: 10.18172/con.2998

Ceballos-Vásquez, P., Rolo-González, G., Hernández-Fernaud, E., Díaz-Cabrera, D., Paravic-Klijn, T., Burgos-Moreno, M. & Barriga, O. (2016). Validación de la Escala Subjetiva de Carga Mental de Trabajo (ESCAM) en profesionales de la salud de Chile. *Universitas Psychologica, 15*(1), 261-270. doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-1.vsmw

Ceballos-Vásquez, P., Rolo-González, G., Hérnandez-Fernaud, E., Díaz-Cabrera, D., Paravic-Klijn, T. & Burgos-Moreno, M. (2015). Factores psicosociales y Carga mental de trabajo: una realidad percibida por 109 enfermeras/os en Unidades Críticas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 23*(2), 215-222. doi: 10.1590/0104-1169.0044.2557

De Luca, M. P. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Análisis Carolina. 33,* 12. Recuperado de https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-33.-2020.pdf

Díaz, C. (2013). Carga Mental. *Laboreal, 9*(1), 109-112. Recuperado de http://laboreal.up.pt/es/articles/carga-mental/

DOF (24/03/2020). Diario Oficial de la Federación. ACUERDO por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COFID-19). Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020&print=true

Ferrer, R. & Dalmau, I. (2004). Revisión del concepto de carga mental: evaluación, consecuencias y proceso de normalización. *Anuario de Psicología, 35*(4), 521-545. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rc-

t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiY-vjbxL_vAhVKR-60KHWptDIUQFjAAegQIARAD&url=https%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FAnuarioPsicologia%2Farticle%2Fdownload%-2F61803%2F96264%2F0&usg=AOvVaw3PNA5xEQl7OhXNp-hqs6PG

González, J. L., Moreno, B. & Garrosa, E. (2005). *Carga mental y fatiga laboral.* Ediciones Pirámide.

Gopher, D. & Donchin, E. (1986). Workload: an examination of the concept. En K. R. Boff, L. Kaufman, & J. P. Thomas (Eds.), *Handbook of Perception and Human Performance Volume II Cognitive Processes and Performance* (41.1-41.49). Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/461b/96b968ae0994f1de9a4281c3da6b81fc4ecc.pdf

Hancock, P. A. & Chignell, M. H. (1988). Mental Workload Dynamics in Adaptive Interface Design. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, 18*(4), 647-658. doi: 10.1109/21.17382

Hart, S. G. & Staveland, L. E. (1988). Development of NASA-TLX (Task Load Index): results of empirical and theoretical research. In P. A. Hancock & N. Meshkati (Eds.). *Human Mental Workload* (139-183). Recuperado de https://archive.org/details/nasa_techdoc_20000004342/page/n1hw¿er

Hernández, D. J., Soto, M. L. & Uribe, J. F. (2016). Conceptualización de la carga mental de trabajo. En J. F. Uribe (Ed). *Psicología del trabajo. Un entorno de factores psicosociales saludables para la productividad.* México, Ed. Manual Moderno.

Kahneman, D. (1973). *Attention and effort.* New Jersey: Prentice-Hall. Recuperado de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?-doi=10.1.1.398.5285&rep=rep1&type=pdf

Laouar, A., Rauffet, P., Chauvin, C. & Bressolle, M. C. (2018). A step toward decision-making assistance: Understanding pilots' decision making and workload impact. *Hal, archives-ouvertes,* 1-15. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi1gcPek6TtAhUKLKwKHf0pDskQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fhal.archives-ouvertes.fr%2Fhal-

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España. (2ª. ed.) Martínez Roca.

Lin, L. W. & Lu, M. S. (2016). Empirical Research on the Relationship between Helicopter Pilots' Mental Workloads and Situation Awareness Levels. *Journal of the American Helicopter Society*, *61*, 1-9. doi: 10.4050/JAHS.61.032005

Loft, S., Sanderson, P., Neal, A. & Mooij, M. (2007). Modeling and Predicting Mental Workload in En Route AirTraffic Control: Critical Review and Broader Implications. *Human Factors The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society 49*(3), 376-99. doi: 10.1518/001872007X197017

López, P., Rodríguez, R., Zheng, D., Zheng, S., Cañas, J. J. & Muñoz-de-Escalona, E. (2019). COMETA: An Air Traffic Controller's Mental Workload Model for Calculating and Predicting Demand and Capacity Balancing. *Communications in Computer and Information Science, 1107*, 85–104. doi: 10.1007/978-3-030-32423-0_6

Meshkati, N. (1988). Toward Development of a Cohesive Model of Workload. *Elsevier Science Publishers B.V., 52*, 305-314. doi: 10.1016/S0166-4115(08)62394-8

Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona, España. Octaedro-EUB.

Navon, D. & Gopher, D. (1979). On the economy of the human-processing system. *Psychological Review, 86*(3), 214–255. Recuperado de https://doi.org/10.1037/0033-295X.86.3.214

Norman, D. A. (1968). Toward a theory of memory and attention. *Psychological Review, 75*(6), 522–536. doi: 10.1037/h0026699

Norman, D. A. y Bobrow, D. G. (1975). On Data-limited and Resource-limited Processes. *Cognitive Psychology, 7*, 44-64. Recuperado de http://wexler.free.fr/library/files/norman%20(1975)%20on%20data-limited%20and%20resource-limited%20processes.pdf

Paas, F., Renkl, A. & Sweller, J. (2004). Cognitive Load Theory: Instructional Implications of the Interaction between Information Structures and Cognitive Architecture. *Instructional Science,* (32), 1-8. Recuperado de http://www.ucs.mun.ca/~bmann/0_ARTICLES/CogLoad_Paas04.pdf

Pacheco, A. (2017). Ambiente de trabajo: Una evaluación de riesgos psicosociales y carga de trabajo mental en agentes de tránsito. *Revista de la Universidad Industrial de Santander, 49*(4), 567-576. doi: 10.18273/revsal.v49n4-2017006

Patlán, J. & Flores, R. (2013). Desarrollo y validación de la Escala Multidimensional de Clima Organizacional (EMCO): Un estudio empírico con profesionales de la salud. *Ciencia & Trabajo, 15*(48), 131-139. Recuperado de https://www.academia.edu/27664495/Desarrollo_y_Validaci%C3%B3n_de_la_Escala_Multidimensional_de_Clima_Organizacional_EMCO_Un_Estudio_Emp%C3%ADrico_con_Profesionales_de_la_Salud_PSyCHOMETRIC_PROPERTIES_OF_THE_MULTIDIMENSIONAL_SCALE_OF_ORGANIZATIONAL_CLIMATE_MSOC_AN_EMPIRICAL_STUDY_WITH_HEALTH_PROFESSIONALS?email_work_card=thumbnail

Posner, M. & Bourke, P. A. (1993). Cognitive Psychology. *The American Journal of Psychology, 105*(4), 621-626. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280293553

Reid, G. B. & Nygren, T. E. (1988). The subjective technique: A scaling procedure for measuring mental workload. *Elsevier Science Publisher B. V.,52,* 185-218. doi: 10.1016/S0166-4115(08)62387-0

Rolo, G., Díaz, D. & Hernández, E. (2009). Desarrollo de una Escala de Subjetiva de Carga Mental de Trabajo (ESCAM). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 25*(1), 29-37. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622009000100004

Romero, C. (2012). Fundamentos epistemológicos del conductismo: de la causalidad moderna hacia el pragmatismo. *Revista Iberoamericana De Psicología, 5*(2), 41-48. Recuperado de https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5203

Rubio-Valdehita, S. & Rodrigo-Tapias, I. (2017). Fuentes de Carga Mental en una Muestra de Enfermeros y Técnicos Auxiliares de Enfermería de Madrid (España). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 43*(1), 177-185. doi: 10.21865/RIDEP43_177

Salas, O. & Barraza, A. (2017). Estrategias de afrontamiento proactivo al estrés laboral que utilizan los maestros de educación primaria. En A. Barraza & V. Gutiérrez (Eds). *El estudio de la realidad educativa a partir de sus actores.* México. Ed. Instituto Universitario Anglo Español.

Shannon, C. E. (1948). *The Bell System Technical Journal, 27*(3), 379-423. Recuperado de: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2383162_7/component/file_2456978/content

Stephens, A. T. (1981). *Instrument scan, performance, and mental workload in aircraft pilots.* (Tesis de maestría), Universidad de Alabama, Alabama.

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *RLCS, Revista Latina de Comunicación Social, 78*, 1-21 Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7625686

Treisman, A. M. (1969). Strategies and models of selective attention. *Psychological Review, 76*(3), 282–299. doi: 10.1037/h0027242

Welford, A. T. (1959). Evidence of a single-channel decision mechanism limiting performance in a serial reaction task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 11*(4), 193–210. doi:10.1080/17470215908416312

Wickens, C. D. (2008). Multiple Resources and Mental Workload. *Human Factors, 50*(3), 449-455. doi: 10.1518/001872008X288394.

Xie, B. & Salvendy, G. (2000). Review and reappraisal of modelling and predicting mental workload in single-and multi-task environments. *Work & Stress, 14*(1), 74-79. doi: 10.1080/026783700417249

Zhang, X., Qu, X., Xue, H., Zhao, H., Li, T. & Tao, D. (2019). Modeling pilot mental workload using information theory. *The Aeronautical Journal, 123*(1264), 828-839. doi: 10.1017/aer.2019.13

Propuesta de diseño de formulario en línea para la investigación

María del Carmen Santes Bastián* y Erika Mayte del Ángel Salazar**

*Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora de la Universidad Veracruzana. csantes@uv.mx
**Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora de la Universidad Veracruzana. erdelangel@uv.mx

Recibido: 6 de mayo 2021
Aceptado: 15 de octubre 2021

Resumen

La situación actual de la pandemia por Covid-19 en México ha modificado las estructuras clásicas de los procesos educativos en todos los niveles y ha generado nuevos escenarios de aprendizaje académico. Esto ha implicado el cierre de los campos clínicos donde alumnos y docentes de la experiencia educativa de metodología de la investigación recolectan datos. **Objetivo:** Evaluar la pertinencia de diseñar formularios en línea con apoyo de la plataforma Google Forms para los proyectos de investigación. **Descripción:** Diseñar formularios en Google Forms, permite a los usuarios crear cuestionarios y encuestas de forma rápida y fácil. Está basada en una interfaz intuitiva, la cual permite, en unos segundos, crear cuestionarios o formularios con preguntas de opción múltiple, con fechas, clasificaciones, preguntas abiertas y de tipo cuestionario. Los resultados son fácil de analizar, se muestran estadísticas, con una integración con Excel. **Material y métodos:** Estudio descriptivo y transversal, se encuesto a un total de 59 estudiantes de las experiencias educativas de investigación básica y metodologia de la investigación. El instrumento utilizado fue una encuesta para evaluar el formulario “aplicación de los principios bioéticos

y riesgos psicosociales en el trabajo". **Resultados y Conclusiones:** Los resultados obtenidos fue que más del 90% considera pertinente el diseño del formulario en línea para la investigación, así como también mencionan los beneficios del mismo: "facil de contestar las preguntas", hay respuestas inmediatas", "es comodo", "es más rapido y seguro", "ahorro de dinero", prevenir contagios por covid" y mayor amplitud de cobertura a los usuarios. Diseñar más formularios de los proyectos de investigación y capacitar a los estudiantes para el diseño de formularios en línea.

Palabras claves: Diseño, formularios, investigación.

Abstract

The current situation of the Covid-19 pandemic in Mexico has modified the classic structures of educational processes at all levels and has generated new academic learning scenarios. This has implied the closure of the clinical fields where students and teachers of the educational experience of research methodology collect data. Objective: To evaluate the relevance of designing online forms with the support of the Google Forms platform for research projects. Description: Design forms in Google Forms, allows users to create questionnaires and surveys quickly and easily. It is based on an intuitive interface, which allows, in a few seconds, to create questionnaires or forms with multiple-choice questions, with dates, classifications, open-ended and questionnaire-type questions. The results are easy to analyze, statistics are displayed, with an integration with Excel. Material and methods: Descriptive and cross-sectional study, a total of 59 students of the educational experiences of basic research and research methodology were surveyed. The instrument used was a survey to evaluate the form "application of bioethical principles and psychosocial risks at work". Results and Conclusions: The results obtained were that more than 90% consider the design of the online form for research relevant, as well as mention its benefits: "easy to answer the questions", there are immediate answers "," it is comfortable "," It is faster and safer "," saving money ", preventing contagion by covid" and greater scope of coverage for users. Design more forms for research projects and train students to design forms online.

Keywords: Design, forms, research.

Desarrollo

Justificación del proyecto. La situación actual de la pandemia por Covid-19 en México ha modificado las estructuras clásicas de los procesos educativos en todos los niveles y ha convertido a los hogares de las familias, en nuevos escenarios de aprendizaje académico. De acuerdo a la UNESCO (2020) 1, 292,

378, 969 millones de niños y jóvenes actualmente cursan sus estudios dentro de la no presencialidad en 186 países. Esta manera de redirigir la enseñanza trajo consigo una serie de modificaciones y/o adaptaciones que implicaron transitar hacia ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje, los cuales debían permitir que los estudiantes continuarán sus aprendizajes de manera significativa.

Derivado de la actual situación, tanto docentes como estudiantes nos hemos visto en la necesidad de utilizar medios virtuales para continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje de sus respectivas experiencias educativas. Esto ha implicado serios retos tanto para los docentes y los estudiantes, situaciones que van más allá de utilizar plataformas online para la transmisión de sus clases, ya que esta contingencia no sólo ha cerrado los espacios áulicos, también se han cerrado los campos clínicos para la aplicación de encuestas directas que les permitan cumplir con las unidades de competencia.

Esta situación se ha evidenciado en los últimos semestres, razón por la cual surge el interés por parte de los profesores, de ofrecer la posibilidad de aplicar las encuestas a través de los formularios en línea, utilizando la aplicación Google Forms, dado que es necesario que los estudiantes integren los fundamentos teóricos y metodológicos del método científico en el desarrollo de la investigación, a través de protocolos que incluyan los elementos del método científico, y de esta manera sea capaz de analizar y discutir los resultados a las problemáticas identificadas.

Como profesores de la Facultad de Enfermería de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan, de las Experiencias Educativas (EE) de Investigación Básica, Metodología de la Investigación y experiencia recepcional, mismas que en sus unidades de competencia plantean que los estudiantes conozcan los elementos básicos de la investigación científica, elaboren proyectos de investigación en base a las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), abordando problemáticas que afectan la salud y calidad de vida de los grupos de población en que se desarrollan, consideramos pertinente la propuesta planteada.

De tal manera que surgió el interés de realizar el presente proyecto de innovación académica denominado “Propuesta de diseño de formulario en línea para la investigación“ cuyo objetivo derivó en conocer la utilidad del formulario en línea dentro de las EE antes mencionadas. Para alcanzar dicho cometido, en primer lugar se diseñó un Formulario en línea con apoyo de la aplicación Google Forms, cuya liga se envió por medio de la aplicación WhastApp a estudiantes de la Licenciatura en Enfermería que actualmente cursan estás EE, para que lo contestarán y, en segundo lugar se les envío una Encuesta de Opinión con el fin de conocer sus impresiones en relación a la utilidad de aplicar formulario en línea dentro de sus EE que les permitan alcanzar las unidades de competencia planteadas en los programas educativos.

Consideramos que al desarrollar los formularios en línea, los estudiantes serán capaces de implementar sus proyectos de investigación científicos, en res-

puesta a la actual situación de vulnerabilidad, sin representar esta actividad un riesgo para su salud y para los demás, y de esta manera cumpliremos nuestra labor docente, al facilitarle los conocimientos que los ayuden a alcanzar la competencia de investigación declarada en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería.

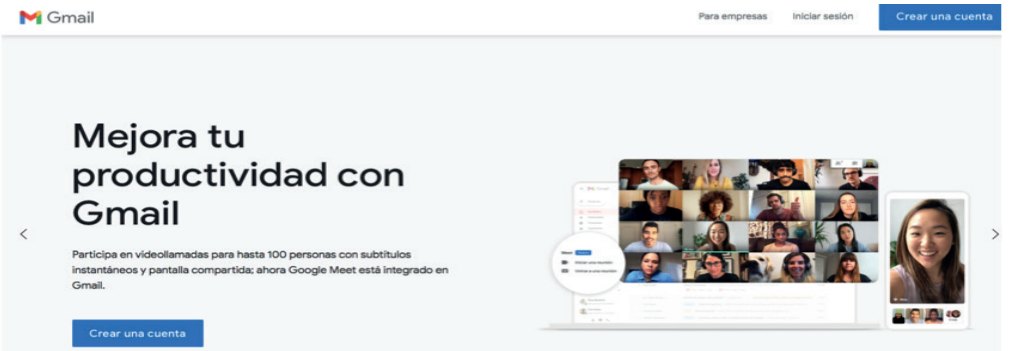
Definición de las intenciones o alcances del proyecto. Los estudiantes conocen las bases conceptuales y metodológicas para transitar los formularios en físico a formularios virtuales, son capaces de diseñar los formularios en línea con apoyo de la aplicación Google Forms, así como implementar los formularios en línea, en sus proyectos de investigación derivados de las líneas de generación y aplicación del conocimiento, con estricto apego a principios éticos con una actitud de respeto, responsabilidad social, honestidad y compromiso.

Descripción de la innovación educativa. Este proyecto innovador titulado "Propuesta de diseño de formulario en linea para la investigación" se realizo con el fin de contar con formularios de los proyectos emanados de las LGAC de los Cuerpos Académicos y que pueden apoyar en la enseñanza de los estudiantes de la experiencias educativas de Investigación Básica y Metodología de Investigación.

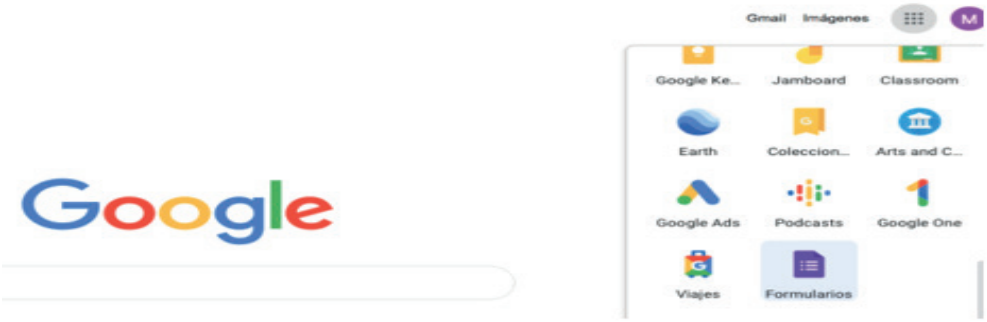
El formulario es diseñado en Google Forms que es una un componente de Office 365 que permite a los usuarios crear cuestionarios y formularios de forma rápida y fácil. Está basada en una interfaz intuitiva, la cual permite, en unos segundos, crear cuestionarios o formularios con preguntas de opción múltiple, con fechas, clasificaciones, preguntas abiertas y de tipo cuestionario. Cuando se crea un cuestionario o un formulario, puede invitar a otros usuarios para responderla usando cualquier explorador web, incluso en dispositivos móviles. Mientras se envían los resultados, puede realizar un análisis integrado para evaluar las respuestas, se mostrarán estadísticas con gráficas coloridas, información individual de cada pregunta y usuario, resultados instantáneos, así como una integración con Excel, para poder realizar un análisis más avanzado (Saavedra, 2020).

Para elaboración del formulario se siguieron los siguientes pasos:

1. Se crea un correo de gmail, para que el formulario se almacene en el Drive.



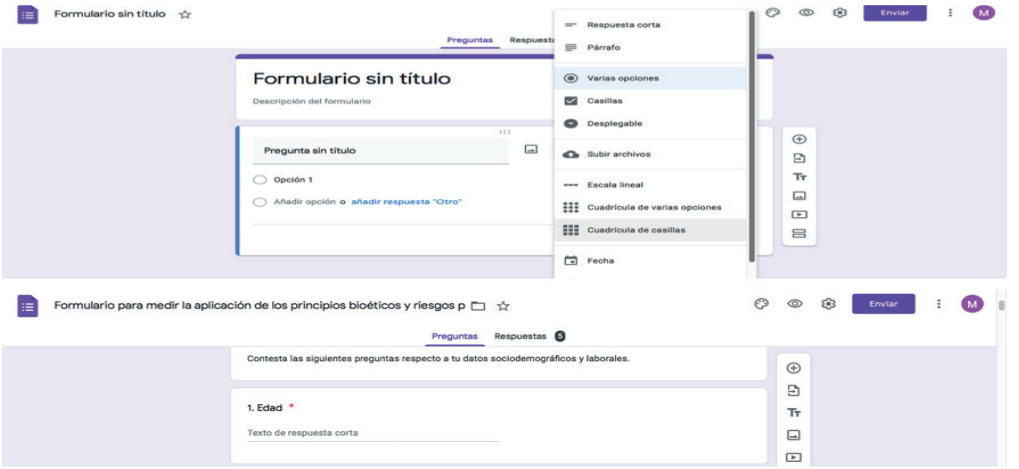
2. Se ingresa a la página Google formularios:



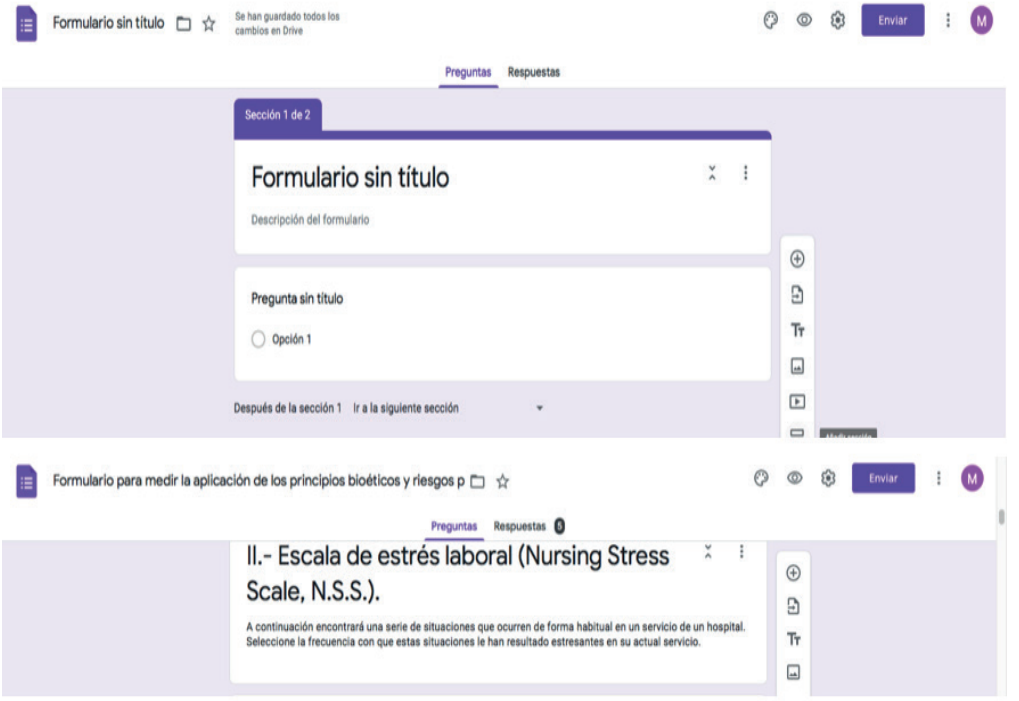
3. Se da clic en crear un formulario en blanco:

4. En nombre del formulario se coloca el nombre del formulario y se describe el objetivo del mismo (se incluyo el consentimiento informado).

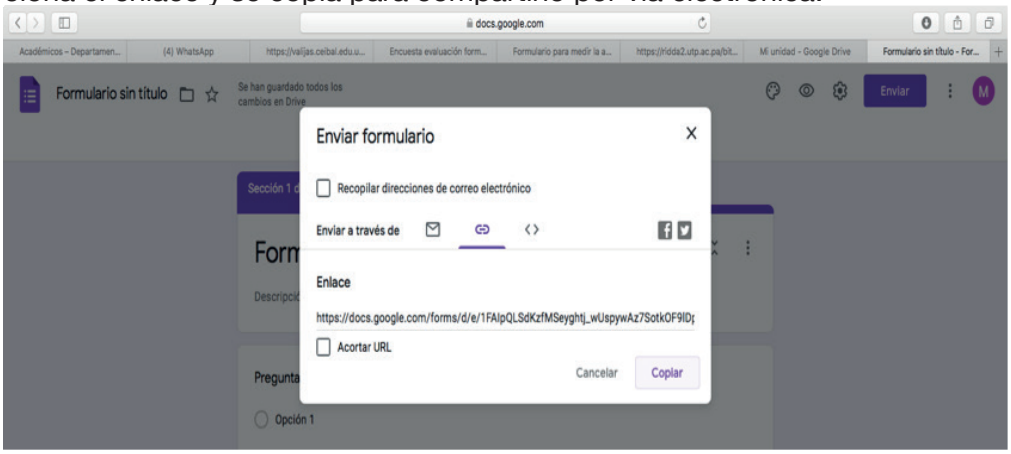
5. En pregunta sin título, se coloca la pregunta y en varias opciones, se selecciona el tipo de respuesta.

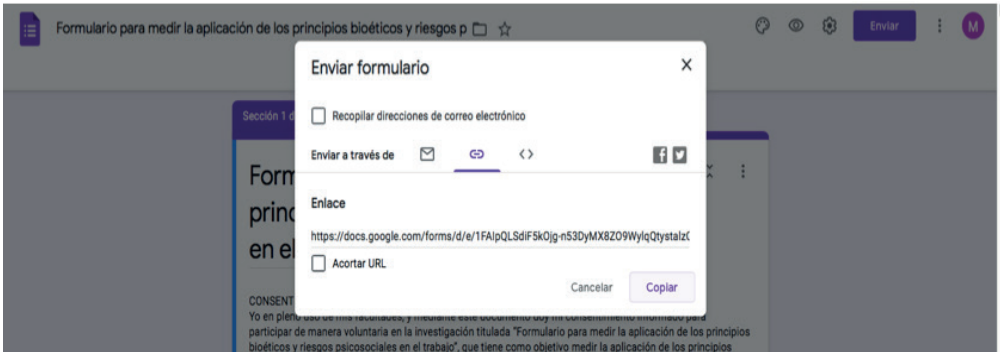


6. En el apartado de secciones, se coloca cada uno de los apartados del formulario.



7. Una vez terminada de elaborar el formulario se da clic en enviar, se selecciona el enlace y se copia para compartirlo por vía electrónica.





Medios y recursos para la implementación. Liga para consultar el Formulario para medir la aplicación de los principios bioéticos y riesgos psicosociales en el trabajo. https://docs.google.com/forms/d/1JJcW2W8QEUY9a4-QTXBf3xZ-Z6l8hxHg8iLb00-z37k/edit?usp=sharing Liga para consultar la encuesta para evaluar el formulario "Aplicación de los principios bioéticos y riesgos psicosociales en el trabajo. https://docs.google.com/forms/d/155o7EKiTiKmryDeShfm8Wj57YHKkCcCj7DODcyej97k/edit?usp=sharing

Resultados y conclusiones

Los datos sociodemograficos de los estudiantes encuestados se encontró que el 85% son mujeres y el 64% cursan el sexto semestre (ver Tabla 1).

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los estudiantes encuestados.

Datos sociodemográficos	Fr	%
Género		
Mujer	50	85
Hombre	9	15
Semestre		
Cuarto	3	5
Sexto	38	64
Octavo	18	31

Fuente: Indirecta (encuesta en linea). n=59

Los resultados de la evaluación de la propuesta de diseño del formulario en línea para la investigación se encontro que el 97% lo considera pertinente por vía electrónica (ver Tabla 2).

Tabla 2. Resultados de la evaluación de la propuesta de diseño del formulario en línea para la investigación.

Indicadores	Si		No	
	Fr	%	Fr	%
Acceso adecuado	59	100	-	-
Orden lógico	58	98	1	2
Preguntas claras y comprensibles	59	100	-	-
Tamaño y tipo de letra adecuado	59	100	-	-
Instrucciones claras	58	98	1	2
Pertinencia por vía electrónica	57	97	2	3

Fuente: Indirecta (encuesta en linea) n=59

Se concluye que la utildad de la Propuesta del formulario en línea para la investigación fue de gran satisfacción conocer la opinión de los estudiantes porque la mayoría lo considera pertinente por vía electrónica, ya que mencionan que es *"fácil de contestar las preguntas", hay respuestas inmediatas", "es cómodo", "es más rápido y seguro", "ahorro de dinero", prevenir contagios por covid" y mayor amplitud de cobertura a los usuarios. Sin embargo, también comenta que existen algunas dificultades como "el acceso al internet", algunos no estan familiarizados con la tecnología", no contar con un medio*

electrónico para responderlo", que no contesten el formulario" o contestar al azar".

La aportación por participante:

Dra. María del Carmen Santes Bastián: Diseño del instrumento en línea, elaboración de la encuesta para evaluar el Formulario Aplicación de los principios bioéticos y riesgos psicosociales en el trabajo, descripción de la innovación educativa, medios y recursos para la implementación, propuesta de mejora, elaboración de tablas y análisis de los resultados, conclusiones.
Dra. Erika Mayte del Ángel Salazar: Elaboración de la encuesta para evaluar el Formulario Aplicaccion de los principios bioéticos y riesgos psicosociales en el trabajo, justificación del proyecto, datos genersles del proyecto, definición de los alcances del proyecto, fuentes de información, formato general del proyecto.

Propuesta de mejora

La propuesta de mejora es elaborar los formularios de los demás proyectos emanados de las Lineas de Generación y Aplicación del Conocimiento de los Cuerpos Académicos de la Facultad de Enfermería de la Región Poza Rica-Tuxpan. Asi como tambien, capacitar y asesorar a todos los estudiantes de las experiencias educativas de Investigación Básica y Metodología de la Investigación para la elaboración del formulario en línea.

Referencias

Guapillo, L. M. H., Ye, A. A. & Gómez, M. Y. S. V. (2010, October). Satisfacción ante la aplicación de un modelo innovador en el diseño de la materia de Computación Básica bajo el esquema de Proyecto Aula en Estudiantes de Medicina. In *V Congreso Internacional de Innovación Educativa* (p. 230).

Maldonado, G. G., Miró, M. A., Stratta, A.E., Barreda, M. A. & Zingaretti, L. (2020). La educación superior en tiempos de Covid-19: análisis comparativo México-Argentina. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo-GISST*, *2*(2), 35-60.

Saavedra, D. (2020). Universidad Tecnologica de Panama. Creación de cuestionarios con Microsoft Forms. https://ridda2.utp.ac.pa/bitstream/

handle/123456789/10302/crear-formularios-con-MForms.pdf?sequence=3&isAllowed=y
UNESCO. (2020). Interrupción educativa y respuesta al COVID-19. Recuperado el 17 de febrero del 2021, de https://bit.ly/35B3lal

Docencia en Escuelas de Bellas Artes del Valle de México (EBAVM): sentido estético-artístico y prácticas artístico-pedagógicas

Blanca Estela Galicia Rosales

Doctora en Ciencias de la Educación. Docente en la Escuela de Bellas Artes de Amecameca, Estado de México.
blanquitagalicia@yahoo.com.mx

Recibido: 30 de junio 2021
Aceptado: 25 de octubre 2021

Resumen

El presente artículo analítico-crítico se encuentra relacionado con la investigación titulada: *Sentido estético-artístico de los docentes en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México: domicilios y mudanzas,* desarrollada en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de 2018 a 2020, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en donde se partió del supuesto de que los docentes que laboran en las EBAVM, van conformando sentido *estético-artístico* a partir de su mundo de la vida (Schütz, 1993) y permanecen en constante movimiento dados los acontecimientos en los que devienen (Deleuze, 1994).

El concepto sentido *estético-artí*stico, se encuentra relacionado con la manifestación sensible (Rancière, 2009) de los docentes de las EBAVM por un lado y con los modos de creación de obras artísticas (Deleuze, 2007) por otro, lo cual permite la configuración de una mirada desde la cual se asumen ante

la opción docente con la que se involucran voluntariamente, siendo este momento un acontecimiento (Deleuze, 1994) que abre la posibilidad de imaginar modos diferentes para contribuir a la formación de estudiantes en las EBAVM, así aparece la producción de *prácticas artístico-pedagógicas* desapegadas de las determinaciones de la escuela. Esta situación genera tensiones y complicaciones con la estructura escolar, por tanto, hay desacuerdo (Rancière, 1996) desde el cual producen modos de enseñanza otros. Desde lo político y la política: en el disenso, la resistencia y la emancipación (Rancière, 2010).

Palabras clave: Práctica docente, educación artística, formación de formadores, docencia, educación estética

Abstract

This analytical-critical article is related to the research entitled: *Aesthetic-artistic sense of teachers in the Escuelas de Bellas Artes del Valle de Mexico: domiciles and removals*, developed in the Doctorate program in Educational Sciences 2018 to 2020, at the Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), where it was based on the assumption that the teachers who work in the EBAVM, are shaping an aesthetic-artistic sense from their world of life (Schütz, 1993) and remain in constant motion given the events in which they become (Deleuze, 1994).

The aesthetic-artistic sense concept is related to the sensitive manifestation (Rancière, 2009) of the EBAVM teachers on the one hand and with the ways of creating artistic works (Deleuze, 2007) on the other, which allows the configuration from a point of view from which they take on the teaching option with which they voluntarily get involved, this moment being an event (Deleuze, 1994) that opens the possibility of imagining different ways to contribute to the training of students in the EBAVM, as it appears the production of artistic-pedagogical practices detached from the determinations of the school. This situation generates tensions and complications with the school structure, therefore, there is disagreement (Rancière, 1996) from which other teaching modes are produced. From politics and politics: in dissent, resistance and emancipation (Rancière, 2010).

Keywords: Teaching practice, art education, training of trainers, teaching, aesthetic education

El presente artículo se encuentra imbricado con la investigación titulada: *Sentido estético-artístico* de los docentes de las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México (EBAVM), que se desarrolló en la generación 2018-2020 del Doc-

torado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), con el propósito de indagar acerca del concepto de *sentido* estético-artístico y los modos en los que los docentes lo van conformando desde el mundo de la vida (Schütz & Luckman, 2001) y de los acontecimientos (Deleuze, 1994). Desde esta perspectiva asumimos que las EBAVM, son instituciones que contribuyen a la formación artística de los estudiantes que se matriculan en ellas y que dadas las características institucionales, es imposible encontrar *prácticas artístico-pedagógicas* homogéneas, toda vez que se reconoce que hay diferencias y multiplicidades que tienen implicaciones en las singularidades de los docentes, quienes en su gran mayoría no son docentes sino creadores en prácticas artísticas, es decir su formación está relacionada a la producción de obras artísticas y no a la enseñanza.

Aquí emergen tres preguntas, que han sido muy importantes para el desarrollo de la investigación: ¿cómo se concibe el *sentido estético-artístico*? ¿cuáles son las tensiones que enfrentan los docentes en las EBAVM entre el mundo creativo y el mundo docente? y ¿qué son las prácticas artístico-pedagógicas y cómo se producen?

Desde las preguntas anteriores, se manifiesta el asunto del *sentido estético-artístico* y la producción de *prácticas artístico pedagógicas*, es importante reflexionar sobre el concepto de *sentido estético-artístico* desde una perspectiva rizomática de Deleuze & Guattari (2002), las aportaciones acerca del sentido desde la idea de subjetividad de Schütz (1993 y 1995) en donde ubicamos el mundo escolar, contrastado con la idea de sentido (entre paradojas, contradicciones y sinsentido) de Gilles Deleuze (1994), donde el acontecimiento es el comienzo de la desterritorialización (Deleuze & Guattari, 2002) en donde las cosas y los estados de las cosas no pueden ser mirados más que en la mudanza de sentido, por otro lado también hayamos el sentido en el desacuerdo y la emancipación de Ranciére (1996, 2009 y 2010), aquí presentaremos una argumentación acerca de la idea de que los docentes que se incorporan a las EBAVM, tienen un posicionamiento subjetivo y subjetivado en cuanto a la creación de obras y de sentido desde su sensibilidad que se imbrica con los modos en los que se asumen como docentes.

Por otro lado, miramos como los docentes de estas instituciones, se posicionan de maneras singulares para contribuir a la formación de los estudiantes, no obstante, la idea que tienen del arte y la estética, es en principio subjetiva y de esa manera es que han domiciliado o sedimentado en el tiempo sus miradas y sus prácticas. Es a partir de las vivencias, las experiencias acaecidas en un lapso de tiempo en el que se modifican las maneras de proyectar el futuro como lo manifiesta Schütz (1993 y 1995), sin embargo, para Deleuze (1994), son los acontecimientos: momentos potenciadores de fuerzas que obligan a los sujetos a desterritorializarse y devenir otros (Deleuze & Guattari, 2002) s, en el caso de los docentes de las EBAVM ese devenir

tiene implicaciones en la creación artística por un lado y de las *prácticas artístico-pedagógicas* por otro.

Desarrollo

Los hallazgos en esta investigación fueron interpretados en un primer domicilio: los docentes en su condición biográfica (Schütz & Luckman, 2001), que perviven pese al arraigo de las ideas desde la familia y el contexto próximo, es ahí en donde se pone de manifiesto la subjetividad (Schütz, 1993 y 1995), al mirar, sentir y asumirse ante las prácticas artísticas entendidas como:

> …formas de visibilidad de prácticas del arte, del lugar que ellas ocupan, de lo que "hacen" a la mirada de lo común. Las prácticas artísticas son las "maneras de hacer" que intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con maneras de ser y formas de visibilidad (Rancière, 2009: 10-11).

Es así como los docentes reconocen que muchas de las ideas acerca de las prácticas artísticas fueron introyectadas por la fuerza de la costumbre y la raigambre y con el tiempo ellos las han roto. Aquí emergen ciertas proposiciones de sentido que tienen estrecha relación con la sensibilidad, como aquel docente al que le dijeron sus padres*: No recibirás apoyo si estudias música porque de eso te vas a morir de hambre*. El docente nos compartió que esta idea no le gustó, sin embargo, en ese momento tuvo que obedecer y resignarse para no tener problemas. Años más tarde, al conocer a compañeros que compartían el gusto por la música, fue que comenzó a tocar la guitarra y ese fue el acontecimiento detonador de acciones futuras que implicaron rebelarse ante la estructura de modos de ver y sentir la vida y finalmente se puso a trabajar para continuar sus procesos formativos en instituciones de profesionalización musical.

La proposición anterior es importante porque nos permite mirar cómo es que, en el exterior, comienzan nuevos encuentros con sujetos que influyen en la producción de nuevas ideas que permiten hacer virajes de sentido y rompen con la idea de estabilidad para asumirse ante lo caótico, lo que rompe y ocasiona una herida y se presenta como ya se dijo anteriormente a manera de acontecimiento (Deleuze, 1994).

De este modo, reflexionamos acerca de la conformación del *sentido estético-artístico* de los docentes de las EBAVM, desde la opción del disenso, es decir de la ruptura de ideas.

> El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco, pero

> no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura (Ranciére, 1996: 8).

En este sentido podemos decir que el desacuerdo es una situación emergente entre quienes desean desapegarse de las subjetividades y con ello la posibilidad creativa de imaginar nuevas formas de estar en el mundo y que son necesarias para potenciar el despliegue *poietico* en desapego de lo estructurado.

En las vivencias, las experiencias (Schütz, 1993 y 1995) y en los acontecimientos (Deleuze, 1994) se manifiesta el devenir de la existencia, es en donde otros sujetos del exterior contribuyen a la conformación de una nueva asunción ante el mundo y por supuesto nuevos modos de configuración de la sensibilidad desde un posicionamiento estético y político que influye en la potencialidad *poietica* del creador. Ranciére (2009) propone lo siguiente: "La división de lo sensible muestra quién puede tomar parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los que se ejerce dicha actividad." (Ranciére, 2009: 9-10), el autor asume que la sensibilidad se encuentra en una condición de reparto que implica hacer visible lo que las estructuras de poder desean: es decir es un asunto de subjetivación y se contrapone al posicionamiento de Schütz (1993 y 1995) quien domicilia al sentido en gran parte con la subjetividad y la condición biográfica. Este argumento no se niega ni en Ranciére (1996, 2009 y 2010), ni en Deleuze (1994) pero si se encuentra tensionado dado que la desterritorialización, entendida como la fuga de los lugares conocidos y la apertura para llegar a lugares desconocidos, es sólo posible a partir de la capacidad de agencia de los sujetos, cuya voluntad, esta imbricada con la idea de formación como una manera de devenir otro, es decir ante el advenimiento del sujeto en su diferencia (Deleuze & Guattari, 2002). Lo que miran en sus contextos, lo que sienten en su cotidianidad, lo que leen, lo que producen, van ocasionando las mudanzas y es justo ahí en donde el *sentido estético-artístico* brota en modo rizomático, es decir en la multiplicidad y la diferencia, dado que el rizoma: "…tiene formas muy diversas, desde su extensión ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos…" (Deleuze & Guattari, 2002: 12-13).

El sentido no puede ser asumido como derivado de la simpleza y la univocidad, por el contrario, tiene que ver con el caos, la complejidad y la polifonía. El *sentido estético-artístico* es un brote que aparece a manera de bulbos y tubérculos que a la vez están rodeados de raíces y raicillas. Cabe destacar que todo ese plexo es lo que podría ser el sentido con importantes coqueteos con el sinsentido, para Deleuze (1994) es importante considerar lo siguiente:

> …la presencia del sinsentido en el sentido, como las paradojas precedentes señalaban la presencia del sinsentido en la significación. Se

> trata ahora de las paradojas de la subdivisión al infinito, por una parte, y por otra de la distribución de singularidades (Deleuze, 1994: 88).

Desde esta mirada encontramos que existen grandes complicaciones para separar toda esta maraña de situaciones que oscilan entre lo biográfico (Schütz & Luckman, 2001) y las líneas de fuga (Deleuze & Guattari, 2002) de territorios reconocidos, deviniendo en la docencia y la creación entre lo paradójico, contradictorio y en el sinsentido.

Por ello al hablar de la docencia en las EBAVM, en el contexto de las prácticas artísticas y la escuela, es posicionarla en un asunto de sentido con vaivenes entre paradojas, contradicciones y sinsentido, a continuación hablaremos de las paradojas siguiendo las ideas de Deleuze (1994) en su obra *Lógica del sentido* en donde enuncia: "… la afirmación de los dos sentidos a la vez.", con ello queremos visibilizar que la docencia brota como una contingencia en el mundo de la vida de los sujetos creadores que han dedicado su tiempo para producir obras artísticas en donde su ser se despliega ante la posibilidad de desapego de estructuras limitativas, a lo que Rancière (1996), llama desacuerdo, porque para él, son las estructuras de reparto, las que en un momento dado, fungen como cuestionadoras de lo que se hace y del cómo se hace pero a la vez determinan por medio de la subjetivación lo que debe dejarse ver y lo que no.

Al paso de los años y a sabiendas de que en el mundo de la vida (Schütz, 1995) en el que se desenvuelven los docentes de las EBAVM y dada la subjetividad en la que viven, algunos profesores enfatizaron que fueron bombardeados con la idea de que *no se puede vivir del arte*, refiriéndose a que un creador, no puede acceder a la adquisición de recursos económicos que le permitan solventar las necesidades propias de la vida y las de su familia, por ello es que ante la emergencia de la opción docente, los creadores se fueron adscribiendo a las EBAVM para iniciar actividades relacionadas con la enseñanza en las prácticas artísticas (Ranciére, 2009) pero que a la vez implicaba acotar su proceso *poietico*. Esta manera de aceptar una nueva función coloca a los docentes en una contradicción en donde existe un golpeteo del sentido en el que las fuerzas chocan y se repelen (Deleuze, 1994), no obstante, es en esa fuerza en donde los docentes van a buscar modos de emancipación para conformar otros sentidos que les ayudan a reposicionarse y aceptar a la docencia como un lugar devenido y singularizado. Al respecto Ranciére (1996) propone:

> A partir de allí puede compartirse la visión sombría de un poder presente en todas partes y en todo momento, la visión heroica de la política como resistencia o la visión lúdica de los espacios afirmativos creados por quienes dan la espalda a la política y a sus juegos de poder. …el orden policial se extiende mucho más allá de sus instituciones y técnicas especializadas,

> es igualmente importante decir que nada es en sí mismo político, por el solo hecho de que en él se ejerzan relaciones de poder. Para que una cosa sea política, es preciso que dé lugar al encuentro de la lógica policial y la lógica igualitaria, el cual nunca está preconstituido. (Ranciére, 1996: 48).

Lo anterior implicó la toma de decisiones y la toma de posiciones, por ello es que aparece una disyuntiva: *seguir creando en la libertad sensible o involucrarse con la docencia,* con el entendido de que eso suponía, dejar la creación sensible en manos de las estructuras dominantes de la escuela para ralentizar los actos creativos devenidos en obras artísticas. Lo anterior se manifiesta en el sujeto como acontecimiento desde la mirada de Deleuze (1994), en donde nos plantea lo siguiente: "…los acontecimientos, en su diferencia radical con las cosas, ya no son buscados en profundidad, sino en la superficie, en este tenue vapor incorporal que se escapa de los cuerpos…" (Deleuze, 1994: 33), esta idea manifiesta la suposición de que una vez aceptada la opción docente, se procede a crear los vínculos estructurales como: la firma de un contrato por el desarrollo de un trabajo, las condiciones laborales y salariales que incluyen derechos y obligaciones, como lo marca el *Reglamento de Condiciones Generales de Trabajo de Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal* (2020).

Una vez acordado lo anterior, la situación de los creadores en su nueva función docente, comienza a dar vuelcos y más allá de aceptar momentáneamente las estructuras, aparecen los efectos de los acontecimientos que no van a la explicación de lo que ocurre en la profundidad de la firma de un contrato sino a la manera en la que se manifiesta en la superficie, en el vapor del acontecimiento (Deleuze, 1994), lo cual va provocando mudanzas en los docentes que los llevan a la modificación de las prácticas de modos singulares en las EBAVM, con ello queremos decir que poco a poco los docentes comienzan a darse cuenta que las estructuras de poder (Ranciére, 2010) pretenden coartar el potencial creativo y van buscando posiciones de disenso desde las cuales emergen nuevas maneras de docencia y de producción de *prácticas artístico-pedagógicas*.

Los docentes devienen otros con los movimientos de emancipación que movilizan los imaginarios para crear posibilidades tanto de creación de obra como de modos de involucrarse con los estudiantes, con una característica: son nacidas del disenso, porque la sensibilidad desbordada es provocativa de creaciones no *miméticas*. Es ahí en donde los docentes y los estudiantes pueden mantener un vínculo estético-político en donde la obra potencializa una experiencia extraordinaria, en donde no se privilegie la técnica sino la multiplicidad de sentido o de sinsentido, en una forma de encuentro entre quien hace la obra y la interpelación con quien la siente.

> …la promesa de emancipación no puede mantenerse más que al precio de rechazar cualquier forma de reconciliación, de mantener la distancia entre la forma disensual

> de la obra y las formas de la experiencia ordinaria. La visión de la politicidad de la obra tiene una grave consecuencia. Obliga a plantear la diferencia estética, guardiana de la promesa, en la textura sensorial misma de la obra… (Rancière, 2005: 30).

De modo que los docentes productores de *prácticas artístico-pedagógicas* tienden a descolocar las maneras de crear para el arte, esa es la razón por la que hallamos inconformidad al mirar el evidente desplazamiento que corre de su hacer en el arte hacia la docencia en prácticas artísticas, dado que al reconocerse dentro de una estructura escolar, se miran fuera de su proceso *poietico* y padecen un desapego con la producción artística, lo cual para algunos creadores significa: una posibilidad de existencia.

Al implicarse en la docencia también se hace una asunción de la misma, por tanto, algunos docentes optan por buscar modos emancipados de enseñanza desde los cuales los estudiantes se mantienen en contra de las estructuras de poder, incluidas las de autoridades escolares para que, de esta manera, se busquen formas de producción desde el desacuerdo. Así encontramos como algunos docentes contribuyen a la formación de los estudiantes desde la expectación y sus resistencias, por lo tanto, el docente permanece evitando las formas de enseñanza tradicionales. Estos movimientos son conceptualizados por Deleuze y Guattari (2002) como desterritorializaciones y para Rancière como emancipaciones (Ranciére, 2010).

En esta investigación, también hallamos otros modos de ser docente en las EBAVM, aquellos que van aceptando la función con sus normatividades y reglamentaciones, aunque en un momento inicial hayan dejado sus actividades de creación artística, otros más se identifican como docentes y suplen la producción por otros modos de ser docente desde la profesionalización, en donde se suman a las estructuraciones, a partir del estudio de especialidades, certificaciones o estudios de posgrado, acatando la estructura escolar que les hace tener un posible crecimiento docente pero muy limitado en cuando a la creación.

Se halló que otros docentes se encuentra en la frontera de la docencia y la producción en las prácticas artísticas, por esa razón algunos días laboran en las EBAVM y otros días buscan los espacios más libres y en esos momentos, emancipan su mirada y rompen por momentos con las estructuras escolares para hacer la actividad que gozan y desean, de esta manera es que la docencia en las EBAVM también, está conformada por docentes que no han dejado su proceso *poietico* y se imbrican con los estudiantes desde eso que ellos hacen fuera del ámbito escolar, de esta manera vuelcan el espacio escolar o áulico hacia otros espacios en donde no hay restricciones para crear.

En algunas EBAVM se han creado maneras evidentemente emancipadas hacia la creación de *prácticas artístico-pedagógicas* y ellos se han hecho llamar: docentes-creadores independientes, su posicionamiento productivo está relacionado con el concepto de interculturalidad y se practica sólo en

el Valle de México en municipios como Chalco, Chicoloapan, Chimalhuacán, Ixtapaluca, Texcoco y Valle de Chalco (GEM, 2020).

Por otro lado encontramos una docencia ejercida desde la emancipación y la resistencia en donde se abanderan posicionamientos estéticos y políticos (Ranciére, 1996) en donde se manifiesta su singularidad y por supuesto su inconformidad ante los sucesos del mundo de la vida (Schütz & Luckman, 2001) principalmente con muchas de las situaciones reglamentarias que ocurren en la escuela, en donde manifiestan su inconformidad. Las prácticas artísticas en las EBAVM y la creación de *prácticas artístico-pedagógicas* desde el disenso, se manifiestan en continua resistencia y se hacen visibles ante los responsables de las direcciones escolares, con las formas de enseñanza, debido a que ellos pugnan por el desapego de currículos escolares que sólo acotan la producción y es entonces la ruptura y la sensibilidad ante la realidad social la que hace que los estudiantes se sensibilicen y produzcan desde otros lugares descolocados de la tradición y la técnica.

Aquí encontramos creadores y docentes que han decidido emanciparse de las convenciones y buscan maneras libres de imaginación y creación, en esta condición no aceptan las reglamentaciones de la docencia en las EBAVM, sin embargo, procuran la producción descolocándose de los lugares asignados, deviniendo en escuelas independientes o populares. Esa es la diferencia latente en la que emergen los docentes, las maneras del hacer en las prácticas artísticas y la producción de *prácticas artístico-pedagógicas* desde diversos lugares marcados por la subjetividad y la subjetivación.

Consideraciones finales

Es importante decir que se siguió un proceso de investigación basado en la *Reflexión Metodológica* (Razo, 2000) cuya idea central se encuentra en la posibilidad de ir mirando lo que nos preguntamos en el inicio, no obstante, no se siguen prescripciones, sino que la investigación se va constituyendo en el camino, lo cual implica que el investigador se mueva con el objeto de investigación y vaya haciendo reflexiones sobre el sendero que podría seguir el proceso de investigación.

Desde este posicionamiento hacemos las siguientes proposiciones de sentido:

- El *sentido estético-artístico* es nómada y se encuentra en movimiento continuo y constante, tiene un domicilio en la biografía de los sujetos y se despliega ante los acontecimientos que se presentan en la vida.
- El *sentido estético-artístico* de los docentes de las EBAVM, se encuentra tensado entre la subjetividad en donde se sedimentan las ideas que permanecen arraigadas y la subjetivación como modo de construcción de un sujeto en el que existen posibilidades de romper las ideas y con-formar el *sentido estético-artístico* desde la voluntad en el devenir.

• Los docentes de las EBAVM, emergen de modo rizomático, dado que no tienen un domicilio que permanezca estático, por el contrario, acontecen en líneas de fuga que son de gran relevancia porque devienen modos de crear *prácticas artístico-pedagógicas* desde lugares diferentes ante el *sentido estético-artístico*.

• El mundo escolar en el que se encuentran las EBAVM brota entre las estructuras de poder y las posibilidades de emancipación en la que devienen lo docentes creando resistencias y rupturas con las que se vive y convive en la cotidianidad de un mundo de la vida que permanece tenso y aporético.

• El sentido estético-artístico de algunos docentes de la EBAVM, se imbrica con la creación de *prácticas artístico-pedagógicas* descolocadas del deber ser de la escuela, lo cual hace posible la singularización de modos de enseñanza otros.

Referencias

Cámara de Diputados del Congreso Local del Estado de México (2020). Reglamento de Condiciones Generales de Trabajo de Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal. (5 de marzo 2020). Artículo 13.- De los nombramientos *Periódico oficial: Gaceta de Gobierno*. Toluca, México.

Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido.* Barcelona, España: Paidós.

– & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.* España: Pre-textos.

Gobierno del Estado de México, a. t. (11 de junio de 2020). *Trespm*. Obtenido de Lanzan convocatoria para ingreso a escuelas de Bellas Artes Edoméx: https://www.trespm.mx/cultura/lanzan-convocatoria-para-ingreso-a-escuelas-de-bellas-artes-en-edomex

Ranciére, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión SAIC.

– (2010). *El espectador emancipado.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

– (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

– (2009). *El reparto de lo sensible. (A. Fernández Lera, Trad.).* Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Razo, J. (2000). *Metodología Hermenéutica e Investigación Educativa.* Toluca, México: ISCEEM-SMSEM.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.

– (1995). *El problema de la realidad social.* Buenos Aires, Argentina: Amorortu.

– & Luckman, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida .* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Educación Inclusiva mediante ajustes razonables para el aprendizaje y la participación. El proyecto integrador en la formación de docentes; propuesta curricular, construcción, implementación y resultados

Romelia Chávez Alba* y Ma. Isabel Martín del Campo Aceves**

*Doctora en Educación. Profesora-investigadora en la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Profr. José Santos Valdés".
romelia.chavez@ensfa.edu.mx
**Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora en la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Profr. José Santos Valdés".
isabel.martindelcampo@ensfa.edu.mx

Recibido: 24 de junio 2021
Aceptado: 30 de septiembre 2021

Resumen

La educación inclusiva, visualiza al docente como agente de cambio ante la formación integral de personas que están inmersas en un contexto social. Por ello, la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Profr. José Santos Valdés", a partir del Plan de estudios 2018, tiene la tarea de fortalecer el perfil profesional de los estudiantes normalistas, implementando un trayecto de cinco cursos optativos que los habilitan en su práctica docente focalizada a alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP); cursos que se vinculan con los trayectos de la malla curricular: Práctica pro-

fesional y Bases teórico metodológico para la enseñanza. Dicho proyecto, se alinea al método de Investigación-Acción que se sujeta a las teóricas y experiencias para ejercer una inclusión educativa, atendiendo los marcos legales internacionales y nacionales que señalan el derecho a la igualdad, equidad, respeto, dignidad y autonomía, manifiestos en el logro de los aprendizajes esperados.

Palabras clave: Práctica docente, perfil profesional, educación inclusiva, BAP, Método Investigación-Acción.

Abstract

Inclusive education visualizes the teacher as an agent of change in the face of the integral training of people who are immersed in a social context. Therefore, the Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Profr. José Santos Valdés", starting with the Curriculum 2018, has the task of strengthening the professional profile of normalist students, implementing a journey of five optional courses that enable students facing barriers to learning and participation (BLP) in their focused teaching practice; courses that are linked to the paths of the curriculum mesh: Professional Practice and Methodological Theoretical Bases for Teaching. This project is lined up with the Research-Action method that is related to the theoreticals and experiences to exercise educational inclusion, taking into account international and national legal frameworks that point to the right of equality, equity, respect, dignity and autonomy, manifested in the achievement of the expected learnings.

Keywords: Teaching practice, professional profile, inclusive education, BLP, Research-Action Method.

Planteamiento del problema

La razón de ser de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Profr. José Santos Valdés" (ENSFA) está enfocada a la formación y profesionalización de docentes, a través de servicios educativos de calidad para que sus egresados respondan con éxito a los desafíos de la profesión en el siglo XXI, y uno de ellos, es promover los aprendizajes de todos los alumnos que atienden, asumiendo el principio de inclusión.

Desde esta perspectiva, los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria, han enfrentado, desde sus primeros acercamientos a las actividades de observación y práctica docente, hasta el ejercicio de la profesión, serias limitaciones para atender a la población escolar que presenta necesi-

dades educativas especiales con discapacidad intelectual, visual, auditiva o motriz , así como otros trastornos generalizados del desarrollo como: autismo o discapacidad múltiple como sordo–ceguera, en el nivel de educación secundaria (ahora, bajo la perspectiva de alumnos que enfrentan Barreras para el aprendizaje y la participación)

Esta incapacidad para responder a los retos que le demanda la escuela inclusiva al maestro y a la propia institución educativa, se origina desde los modelos curriculares para la formación inicial porque no cuentan con los espacios suficientes en los que se promueva el desarrollo de herramientas para guiar a los estudiantes de secundaria que presentan desempeños distintos al grupo, de tal manera que se requiere incorporar a su proceso educativo, ajustes razonables que favorezcan el aprendizaje y la participación.

El problema no es menor, si se revisan las estadísticas que expone el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2014), en Aguascalientes por cada 1000 habitantes hay 52 discapacitados de diferentes edades. Aunque a la vista el porcentaje es bajo, en comparación con otras entidades de la república mexicana, es igual de grave el incumplimiento de uno de los derechos universales que le asisten al género humano de recibir educación para el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a sus derechos y libertades fundamentales, de igual manera este derecho queda plasmado en el Artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos de la siguiente manera:

> Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado, Federación, Ciudad de México y municipios impartirán y garantizarán la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias… (DOF, 2019, p. 1)

Al asumir estos mandatos constitucionales, la ENSFA adquiere el compromiso de buscar estrategias que le permitan dotar de herramientas teóricas, metodológicas y prácticas a sus estudiantes para que en el ejercicio de su profesión, puedan guiar el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes en las mejores condiciones posibles y dejar de lado expresiones como: “En esta jornada de práctica tuve un alumno ciego y no supe cómo atenderlo, por ello solamente lo pedí que trabajara lo que traía en su Tablet” (EEF3), y otras que aluden a alumnos con discapacidades auditivas, de lenguaje, de conducta, intelectual u otros trastornos generalizados del desarrollo, como autismo o discapacidad múltiple, “Qué miedo me da atender este niño sordo-mudo, a mí en la normal no me enseñaron nada de eso, así es que yo lo

mando con la maestra de educación especial o le pido a uno de sus compañeros que lo vaya guiando para que realice los trabajos" (DELESE1).

Aunque son varias las actividades remediales que se han implementado para superar esta carencia curricular, apenas han permitido a los docentes en formación, tomar conciencia de la necesidad de hacerse de herramientas para enfrentar situaciones de esta naturaleza; dice un estudiante que cursaba el 2do semestre en el ciclo 2018–2019: "Qué mal me sentí cuando me taparon los ojos y me pidieron que realizara las mismas actividades que el resto de mis compañeros, realmente me puse en los zapatos de un niño(a) con ceguera o baja visión, dándome cuenta de que necesitan apoyos y no solamente de materiales, también de ambientes de aprendizaje incluyentes" (EEF5).

Pese a las constantes quejas expresadas ante las instancias que diseñan los Planes y programas para la formación inicial de docentes, esta carencia curricular sigue vigente en los Planes y programas de estudios para la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Secundaria, 2018. Al hacer una revisión de las mallas curriculares se corrobora que el desarrollo de este tipo de herramientas están planteadas hasta el 5to semestre de la profesión, sin embargo, la flexibilidad curricular que caracteriza a este modelo, así como en el "Eje estratégico 5. Planteamiento de la Ruta Curricular", incluido en la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (SEP, s/f), permite diseñar o rediseñar cursos en los que se atiendan las necesidades puntuales de quienes se forman como docentes, considerando la experiencia y conocimiento de los actores educativos de las escuelas normales y del estado del conocimiento que sobre el particular se tiene.

Con este sustento, el Cuerpo Académico "El desempeño docente; un pilar de la calidad educativa", identifica el siguiente *problema ¿Qué estrategias se deben implementar para que los docentes en formación desarrollen sus prácticas profesionales atendiendo el aula diversa desde el enfoque de la educación inclusiva?*

Planteando como *hipótesis de acción lo siguiente: Mediante un trayecto formativo de cinco cursos optativos, que los habiliten para realizar intervenciones didácticas con ajustes razonables dirigidos hacia la atención de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, asumiendo el enfoque de la educación inclusiva.*

Marco Teórico

La Propuesta de Intervención Educativa (PIE), tiene como fundamentos principales la normativa de origen internacional y nacional. En el primero, se tiene la *Declaración Universal de los Derechos Humanos,* donde establece igualdad ante la ley, sin distinción y en contra de toda discriminación (artículo 7). De

igual manera, la *Convención sobre los Derechos del niño*, refiere el respeto del infante sin excepción alguna, y de aquel con discapacidad, con derecho a disfrutar la vida bajo condiciones que aseguren su dignidad y autonomía a favor de hacerse participe activo en su comunidad (artículo 23). Principio de dignidad humana reflejado en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (de la ONU), donde México participó en el año 2007, haciendo énfasis en la promoción, protección y aseguramiento al goce pleno en condiciones de igualdad, y bajo esta directriz, en su artículo 24 se menciona que "los Estados Partes deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles" (SEP, 2018, p. 11), donde se realicen los ajustes razonables a las necesidades individuales que atiendan a una plena inclusión educativa.

Ante las medidas adaptadas que México informa para su cumplimiento (en 2014), obtiene una devolución enmarcada en observaciones y recomendaciones para crear verdaderamente un sistema inclusivo en todos los niveles de la educación. Por último, en la *Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible*, se visualiza la equidad y la inclusión educativa, siendo el centro del Objeto de Desarrollo Sostenible (ODS), donde se garantice una educación inclusiva, equitativa y de calidad, dando acceso de igualdad para aquellas personas que se encuentran con mayor vulnerabilidad (SEP, 2018).

Pasando al ámbito nacional, se tiene primeramente la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que desde los derechos humanos, sostenidos en los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, prohíbe toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, género, edad, discapacidades, condición social, entre otros (explicitado en el artículo 1). De esta forma, en el artículo 3 se menciona que:

> […] toda persona tiene derecho a recibir educación; la enseñanza que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres y los prejuicios, contribuirá a una mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos (SEP, 2018, p. 12).

Así pues, la *Ley General de Educación*, en su artículo 32, indica que las autoridades educativas tomarán medidas para establecer las condiciones "[…] que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos" (SEP, 2018, p. 13). Contemplando programas de capacitación, asesoría y apoyo para propiciar contextos educativos incluyentes.

Ahora, pasando a la fundamentación teórica de la PIE, se tiene el soporte de la *Declaración de Incheon* de la UNESCO, donde se determina que "[…] 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" (SEP, 2018, p. 14), ello, al poner en práctica acciones que eliminen o minimicen las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, contemplando a la persona, la política, la institución, la cultura y la práctica (barreras implícitas en lo arquitectónico, social, normativo y cultural). Por lo que el concepto de educación inclusiva va más allá de considerar una discapacidad, aptitud sobresaliente o condición indígena, pues refiere la atención a una diversidad en sí, de tal manera que ahora se habla de una diferencia se entre educación inclusiva y educación especial:

> La primera se refiere a crear políticas educativas transversales e intersectoriales que atiendan a la diversidad de acuerdo con las necesidades, intereses, características, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, en donde todos los ámbitos del sistema educativo se involucren; mientras que la segunda se refiere a la atención de una población específica que recae principalmente en los servicios de educación especial y los profesionales que laboran en estos (SEP, 2018, pp. 14 y 15).

Por lo tanto, hablar de equidad en el campo educativo, implica que "todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad" (SEP, 2018, p.15), y de acuerdo a la UNESCO, se sigue trabajando en los tres niveles de intervención: Equidad en el acceso, Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos y Equidad en los resultados de aprendizaje.

Ahora, se pasa de modelos educativos segregados, caso *Educación Especial -aludiendo al término de integración educativa-*, donde se visualizaba solo aquellos alumnos con alguna discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, además de quienes tuviesen aptitudes sobresalientes, con derecho a ser "parte de una institución", a estrategias que favorezcan la transición a una inclusión educativa, donde la dificultad de aprendizaje se le atribuye al sistema (no al alumno). Así pues, el constructo de educación especial se relativiza desde el momento en que surge de una dinámica entre las características del alumno y las respuestas de su entorno educativo.

De esta forma, la educación inclusiva se sustenta en tres principios: 1. La exclusión no es un problema de los alumnos sino de las escuelas. 2. Los alumnos deben ser atendidos en entornos inclusivos para que participen e

interactúen en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar. 3. Las diferencias en las capacidades de los alumnos no deben representar una barrera, sino una fuente de aprendizaje, puesto que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) no se refieren a características inherentes al alumno, más bien a las condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas, y actitudinales. (SEP, 2018, p. 24). Con ello, se caracteriza a las escuelas inclusivas a través de la promoción de valores a la diversidad, alumnos no estandarizados, igualdad y equidad, ver el conocimiento, capacidad, actitud y valor de todas las personas como una fuente de aprendizaje; minimizan, eliminan o previenen las BAP, entre otros.

Hoy en día, se habla de prácticas inclusivas a partir de *eliminar las BAP*: Actitudinales, Pedagógicas y De organización*. Uso de apoyos,* que refiere: habilidades y competencias de todos los estudiantes, liderazgo de los directivos, conocimientos y habilidades de los docentes, familiares y amigos de cada estudiante, tecnología, servicios de educación especial dentro de la escuela y otros servicios complementarios (terapéuticos, de salud, becas, entre otros). La implementación de: El DUA, que implica la creación/diseño de productos y entornos que en lo posible puedan ser utilizables por todas las personas. Por último, se consideran los Ajustes Razonables, que se pueden realizar en la infraestructura, materiales didácticos, comunicación e información, objetos de uso cotidiano y organización de la jornada escolar. (SEP, 2018).

Finalmente, hasta el momento se cuenta con las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que en la Ciudad de México se les denomina Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), Centros de atención Múltiple (CAM) y Centros de Recursos e información para la integración Educativa (CRIE).

Metodología

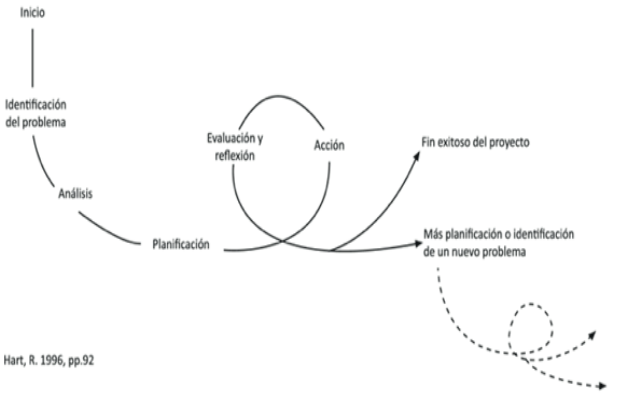
Por las características de la Propuesta de Intervención Educativa que se elaboró, fue conveniente la adopción del enfoque del método de la investigación acción, definido por Lomax (1990) (citado por Latorre, 2005, p. 24), como: “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada, en este mismo sentido Bartolomé (1986) (también citado por Latorre, 2005, p. 24) menciona que la investigación-acción “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica”. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo.

Las fases que se han desarrollado en esta propuesta y las que se pretenden implementar en lo sucesivo pueden verse reflejadas en la figura 1, porque el inicio del trabajo lo detonó la identificación de una carencia en la formación inicial de docentes de secundaria, que es el campo de acción de quienes desarrollan la investigación, lo que dio origen al planteamiento del problema: ¿Qué estrategias se deben implementar para que los docentes en formación, desarrollen sus prácticas profesionales atendiendo el aula diversa desde el enfoque de la educación inclusiva?, esta necesidad obligó de alguna manera a elaborar una hipótesis de acción, en la que se declaró a priori la posible solución: *Mediante un trayecto formativo de cinco cursos optativos, que los habiliten para realizar intervenciones didácticas con ajustes razonables, dirigidos hacia la atención de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, asumiendo el enfoque de la educación inclusiva.*

Este planteamiento preliminar ha permitido revisar los fundamentos jurídicos de la educación inclusiva, así como los sustentos teóricos que la respaldan, también se han analizado trabajos que ya han sido implementados en países como Colombia, Perú, El Salvador, Honduras, Costa Rica, Panamá, España y Portugal, todos ellos para favorecer la educación inclusiva desde la escuela y en la sociedad con el propósito de transformar la cultura que sobre el particular existe.

Finalmente con estos sustentos fue posible diseñar el trayecto de los cursos optativos llamado "Educación Inclusiva, mediante ajustes razonables para el aprendizaje y la participación", del cual en el semestre febrero–julio de 2020 se está implementando el primer curso llamado: "La educación inclusiva; situación actual y retos", cuyos resultados del seguimiento y evaluación se convertirán en insumos fundamentales para planear e implementar el siguiente curso, y de esta manera iniciar una nueva espiral en el ciclo de la investigación acción, esto se puede apreciar en el siguiente esquema:

Figura 1. Fases de la investigación acción. Hart, R. 1999, p. 92.



Resultados

Al asumir el reto de diseñar un trayecto para ofrecer respuesta a las demandas actuales de la enseñanza en las escuelas secundarias, se rescatan las observaciones hechas por los futuros docentes en las escuelas secundarias de Aguascalientes, respecto a quiénes son los estudiantes con los que realizan sus primeras intervenciones didácticas y cómo aprenden. Detectando la falta de herramientas para organizar la enseñanza, atender el aula diversa y ofrecer una educación para todos ponderando los principios de inclusión y equidad.

Se revisan también los planes de estudios de la LEAES 2018, con los que actualmente se forman los docentes de secundaria, identificando que el desarrollo de este tipo de herramientas teóricas, metodológicas y prácticas están explícitas hasta el 5º semestre, por lo que era necesario el diseño de propuestas curriculares para atender uno de los retos que le demanda la sociedad actual y la perspectiva con la que se impulsa la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

A partir de esta necesidad y revisando tanto los sustentos de la Nueva Escuela Mexicana como de la educación inclusiva en el ámbito internacional y nacional se diseña un trayecto formativo de cursos optativos llamado "La educación inclusiva mediante ajustes razonables para el aprendizaje y la participación", pretendiendo que el estudiantado normalista se habilite para realizar intervenciones didácticas con ajustes razonables dirigidos hacia la atención de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, mediante cursos optativos que les permitan experimentar el enfoque de la educación inclusiva.

El trayecto quedó integrado de la siguiente manera:

Figura 2. La educación inclusiva mediante ajustes razonables para el aprendizaje y la participación.

El trayecto fue diseñado en estrecha relación el Trayecto de Práctica profesional porque éste tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente, que se realiza en el nivel de la educación secundaria, siempre ubicando en el centro de esta actividad al estudiante, sus características y factores intervinientes.

Para cumplir con los fines programados, este trayecto se nutre de las temáticas desarrolladas en los cursos del Trayecto formativo: Bases Teórico metodológicas para la enseñanza, ya que una condición necesaria es que el estudiantado normalista cuente con elementos que les permitan impulsar los procesos de manera documentada, sustentada e intencionada.

La relación entre cursos de estos trayectos se observa en la figura 3:

Figura 3. Relación entre trayectos formativos.

Semestre	Cursos del Trayecto de Práctica profesional	Cursos del Trayecto Bases teórico metodológicas para la enseñanza	Cursos del Trayecto que se propone
2do	Observación y análisis de la cultura escolar	Desarrollo socioemocional Teorías y modelos de aprendizaje	"La educación inclusiva; situación actual y retos"
3ro	Práctica docente en el aula	Planeación y evaluación	"Práctica docente inclusiva"
4to	Estrategias de trabajo docente	Neurociencia en la adolescencia	"Estrategias focalizadas para una educación inclusiva"
5to	Innovación para la docencia	Educación inclusiva Metodología de la investigación	"Innovaciones didácticas para la educación inclusiva"
6to	Proyectos de intervención	Fundamentos de la educación Pensamiento pedagógico	"Proyectos de intervención para una educación inclusiva"

También se han identificado las competencias del perfil de egreso de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria a las que puede contribuir el trayecto diseñado, éstas son:

Competencias Genéricas

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.

• Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
• Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
• Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
• Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Competencias Profesionales

• Detecta las necesidades de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación, para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
• Aplica el plan y los programas de estudio vigentes en la educación secundaria, para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de todos los alumnos.
• Desarrolla estrategias de apoyo para favorecer la inclusión de todos los estudiantes en la educación secundaria.
• Diseña, aplica y evalúa ajustes razonables para el aprendizaje y la participación de estudiantes que presentan barreras.
• Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica profesional inclusiva, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
• Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
• Colabora con la comunidad escolar, para impulsar prácticas docentes inclusivas.

Actualmente se está implementando el primer curso de este trayecto: “La educación inclusiva; situación actual y retos”, con el propósito de que el estudiantado normalista que cursa el 2º semestre de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, Telesecundaria e Historia adquiera los elementos que le permitan explicar las barreras que enfrentan los estudiantes de secundaria para aprender y participar, sustentándose en observaciones que realizan en los centros escolares, así como el marco legal que exige su atención desde la escuela, con un seguimiento puntual por parte del titular del curso y con el apoyo de un equipo de expertos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Figura 4. Curso 1 La educación inclusiva; situación actual y retos.

Discusión y conclusiones

Indudablemente, a partir de la flexibilidad curricular de los nuevos planes de estudio de la LEAES 2018 y al "Eje estratégico 5. Planteamiento de la Ruta Curricular", implicado en la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (SEP, s/f), ahora, se logra atender favorablemente a los marcos de referencia que contribuyen al ejercicio de una educación inclusiva, desde el momento en que se proyecta un trayecto de cinco cursos optativos que se integran a la malla curricular, y que dan lugar, no solo a la conceptualización de este rubro, sino a la implementación estratega-pedagógica que responde al desarrollo de prácticas profesionales dirigidas a una atención diversa, contextualizada y humanista; base formativa de nuestros alumnos normalistas.

Si bien, para nuestro país el reto de lograr una educación inclusiva bajo los parámetros que se indican en las políticas internacionales y nacionales es muy grande, hoy, gratamente se toman decisiones donde a las instituciones educativas se les hace participe para proponer líneas de trabajo que coadyuven a minimizar o eliminar las BAP, considerando a la persona, la política, la institución, la cultura y la práctica; aludiendo en todo momento a cuestiones actitudinales, pedagógicas y de organización. Con ello, se responde a la necesidad de proyectar una educación equitativa, no solo como derecho para el acceso a las escuelas, sino hacia la obtención de recursos y calidad de procesos, además de los resultados esperados en los aprendizajes.

Por lo cual, se puede decir que esta PIE atiende los principios de la educación inclusiva, al asumir primeramente que la exclusión es un problema de las instituciones, por lo que se devuelve la responsabilidad de acompañamiento y formación del alumno a quienes integran los pilares de un sistema educativo, para así poder atender con igualdad, equidad, respeto, dignidad y autonomía, reencuadrando esa diferencia (diversidad) del estudiante como fuente de aprendizaje. Así pues, se rompe con una conceptualización "estandarizada" de la educación, privilegiando la integridad de cada alumno a partir de ver y atender su condición individual. Finalmente, se concluye con la premisa de que la mejor manera de atender la inclusión educativa dentro de las aulas, es habilitando al docente, y mejor aún, desde su formación inicial.

Citas y referencias bibliográficas

Acuerdo Educativo Nacional 116 (18 de julio de 2019). http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/EducacionInclusivaDerecho.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y su Reglamento*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf

– (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf

– (2019). Ley General de Educación. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Castel, R. (2015). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. México: NEISATopía Editorial.

Consejo de Derechos Humanos. (2017). *Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación de Naciones Unidas*. Sra. Koumbou Boly Barry. En: https://documentsddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N18/241/74/PDF/N1824174.pdf?OpenElement

DOF. (2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. México. Presidencia de la república.

García Cedillo, I. *et al.* (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias.* México: SEP. Recuperado de: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion_Educ ativa_aula_regular.pdf

Giné, C. (2009). “Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales”. En Giné, C. *et al.* La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. *Cuadernos de educación* 56, Barcelona, ICE.

INEGI. (2014). *La discapacidad en México, datos al 2014*. México: INEGI.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

López Melero, Miguel. (2019). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*. 30 abril, vol. 0, no. 2. En: http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23

Maia, Marco, Agudo, Susana y Fombona, Javier. (2015). 2015. *La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo*. España, S.L.U: Elsevier. En: (https://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-articulo-la-educacion-inclusivaportugal-espana-S0212679615000055)

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas*. En: https://migrantes.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/88/2018/06/Orientacionesparalaconstruccióndecomunidadeseducativasinclusivas2017.pdf

ONU. (2017). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación sobre su misión a Chile, Consejo de Derechos Humanos*. En: https://documentsddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/081/48/PDF/G1708148.pdf?OpenElement

– Convención de los Derechos de los Niños. Recuperado de: http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

– (2019). *El Derecho a la Educación Inclusiva*. Comentario General sobre el Derecho a la Educación Inclusiva. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General Comment 4: Article 24: Right to Inclusive Education. Consultado el 18 de julio de 2019. https://www.right-to-education.org/es/node/848

Opertti, R. y Guillinta, Y. (2008). Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*, Conferencia, 25 y 28 de noviembre, Ginebra, Suiza. Consultado el 31 de julio de 2019. https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/706/697

Saleh, L. (2004), “La “Declaración de Salamanca” sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: valoración y prospectiva”. En *Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España* (Coord. Gerardo Echeita Sarrionandia y Miguel Ángel Verdugo Alonso, pp. 23-33.

SEP. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*. México: SEP.
– (2012). *Guía-Cuaderno I: Conceptos básicos en torno a la educación para todos*. Serie Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena, México: SEP-DGEI.
– (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudios para la educación básica*. México: SEP.
– (2018). *Orientaciones curriculares para la formación inicial*. México: SEP.
– (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: SEP.
UNESCO. (s.f). *Declaración de Incheon y Marco de acción.* Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
– (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. París. Consultado el 29 de julio de 2019, http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
– (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Informe Final, Dakar, Senegal. Consultado el 29 de julio de 2019. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa
– (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París. Consultado el 31 de julio de 2019. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
Zarb, G. (1997). Researching disabling barriers. En C. Barnes, y G. Mercer (Eds.). *Doing disability research*. Leeds: The disability press.

Notas

[1] Comentario de un estudiante en formación.
[2] Comentario de una docente egresada de la LES con especialidad en Español.
[3] Comentario de una docente en formación del 5° semestre.
[4] Equidad en el acceso: significa la igualdad de oportunidades para el ingreso a los diferentes niveles educativos, es decir, sin hacer distinciones y así lograr una trayectoria educativa completa (SEP, 2018).
[5] Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos: significa que todas las escuelas deben contar con los recursos materiales y pedagógicos además de un personal capacitado, lo que ayuda a involucrar a todos en el aprendizaje utilizando un currículo flexible y pertinente (SEP, 2018).
[6] Equidad en los resultados de aprendizaje: se refiere a que todos los estudiantes logren aprendizajes equiparables desarrollando capacidades y talentos propios (SEP, 2018).

[7] Por ajustes razonables “se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (SEP, 2018).

La educación en agroecología y la agroecología en la educación: una propuesta de secuencia didáctica en la educación profesional y tecnológica

Heron Ferreira Souza* y Davi Silva da Costa**

*Doctor en Educación. Profesor del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (IFBAIANO).
heron.souza@ifbaiano.edu.br
**Doctor en Desarrollo, Agricultura y Sociedad. Profesor del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (IFBAIANO).
davi.costa@ifbaiano.edu.br

Recibido: 25 de junio 2021
Aceptado: 15 de octubre 2021

Resumen

El texto presenta una propuesta de secuencia didáctica resultante de nuestras experiencias y vivencias didáctico-pedagógicas en cursos de secundaria articulados a la educación profesional (agroecología, ganado y agroindustria) teniendo como supuestos la problematización, contextualización e investigación-acción desde los fundamentos de la Educación en Agroecología y la Educación de Campo. El trabajo está organizado y tratará de: a) discutir algunos presupuestos teóricos sobre la Cuestión Agraria, la Agroecología, la Soberanía Alimentaria y la Seguridad Alimentaria; b) explicar los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que guían la práctica educativa-pedagógica propuesta; y c) señalar las orientaciones teórico-metodoló-

gicas de la secuencia didáctica. Tomamos como herramienta pedagógica el inventario de la realidad. La secuencia didáctica puede contribuira la interpretación crítica del vivir y producir en unidades familiares campesinas dentro de las contradicciones y procesos de resistencia en el campo brasileño.

Palabras clave: Problematización, Contextualización, Inventario de la realidad, Investigación-Acción, Interdisciplinariedad.

Abstract

The text presents a proposal for a didactic sequence resulting from our experiences and didactic-pedagogical experiences in high school courses articulated to professional education (agroecology, farming and agroindustry) assuming the problematization, contextualization and research-action from the foundations of Education in Agroecology and Field Education. The work is organized and will try to: a) discuss some theoretical assumptions on the Agrarian Question, Agroecology, Food Sovereignty and Food Security; b) explain the conceptual, procedural and attitudinal objectives that guide the proposed educational-pedagogical practice; and c) indicate the theoretical-methodological orientations of the didactic sequence. We take the inventory of reality as a pedagogical tool. The didactic sequence can contribute to the critical interpretation of living and producing in peasant family units within the contradictions and processes of resistance in the brazilian countryside.

Keywords: Problematization. Contextualization. Inventory of reality. Research-action. Interdisciplinarity.

Aspectos introductorios

Este texto pretende contribuir al diseño de prácticas educativas en la Educación Profesional y Tecnológica centradas en los principios de la Educación en Agroecología y en los presupuestos teóricos y metodológicos de la Educación de Campo. La secuencia didáctica propuesta es el resultado de nuestras experiencias y vivencias didáctico-pedagógicas en cursos de secundaria articulados a la educación profesional con los supuestos de problematización, contextualización e investigación-acción. Por lo tanto, en la discusión intery multidisciplinaria sobre la relación entre la tierra y el trabajo buscamos entender las experiencias, los desafíos y las posibilidades para alcanzar/fomentar la Soberanía y Seguridad Alimentaria en el contexto de la agricultura familiar campesina.

La adopción de los principios de la Educación en Agroecología en la formación técnica de las carreras vinculadas a las Ciencias Agrarias (Agrope-

cuaria, Agroindustria y Agroecología) pretende aceptar la vida (la lógica de la vida), "la realidad actual" de los sujetos rurales en términos de acceso a la tierra, formas de producción y reproducción de la vida, como objeto de la práctica pedagógica, a partir de la problematización (Freire, 2011).

En este sentido, compartimos la idea de Pistrak de que la escuela es algo más que un espacio para enseñar o estudiar contenidos programados, por muy críticos que sean. El sentido de la escuela reside en su capacidad de interconectar/reflejar/problematizar los distintos aspectos de la vida de las personas: su vida en la comunidad, en el trabajo, en la unidad de producción familiar, en la relación con la tierra.

Aunque el objetivo es romper con la "pedagogía de la palabra" para pasar a una "pedagogía de la acción", no se niega la transposición didáctica del conocimiento científico, ni se intenta dirigir el péndulo hacia la práctica/acción; por el contrario, se intenta "desarrollarun estudio más profundo y significativo de la llamada realidad actual, al mismo tiempo que aprenden las habilidades, comportamientos y actitudes necesarias para su desarrollo humano e inserción social" (Caldart, 2000: 12).

Parafraseando el discurso freireano, esta dimensión supone admitir otra relación entre los sujetos capaces de asimilar el conocimiento en su relación con el objeto conocido, que también se estimula entrelazada por la curiosidad, por la problematización de las cuestiones de la realidad concreta a través de la reflexión crítica. De este modo, importa el "cómo", el proceso establecido para conocer y no sólo el qué. Además de requerir una "acción transformadora sobre la realidad", a partir de la aplicación de lo aprendido en "situaciones existenciales concretas" (Freire, 2011, pp. 28-29).

De esta forma, la propuesta se orienta en torno a un proceso formativo centrado en la relación intrínseca entre teoría y práctica. Así, el trabajo se entiende como una "participación activa en la construcción social y la ciencia como una práctica generalizada y sistematizada que orienta completamente esta actividad, para que todos puedan ocupar el lugar que les corresponde" (Pistrak, 2000: 114).

La formación humana e integral de los sujetos rurales vinculados a la Educación Profesional y Tecnológica, pero no restringida a ellos, exige una educación libertadora, en el sentido de tomar la realidad concreta del campo –contradicciones, luchas, enfrentamientos, resistencias– como objeto conocible para ser reflexionado, problematizado y sobre el cual se puede actuar (en el caso de que se presupongan procesos de intervención en la realidad, según la naturaleza de los problemas identificados, analizados y cuya acción transformadora de la realidad sea posible).

En este sentido de percepción y considerando que el objetivo de la Educación en Agroecología no es sólo la formación para los procesos productivos

del campo (agricultura) en elsentido estrictamente tecnicista, sino para la comprensión y construcción del proyecto social del campo necesario –ambientalmente sostenible, social y económicamente justo, productiva y tecnológicamente adecuada a las condiciones ecosistémicas y con la superación de la inequidad de la estructura fundiária– la Agroecología es tomada aquí[1] como un "enfoque científico, teórico, práctico y metodológico",que desde una base multidisciplinaria e interdisciplinaria y un enfoque sistémico busca comprender los procesos ecológicos, socioculturales, políticos y económicos de la reproducción social en el campo, tomando el "agroecosistema como unidad de análisis".

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo se organiza y buscará discutir algunos supuestos teóricos sobre la Cuestión Agraria, la Agroecología, la Soberanía Alimentaria y la Seguridad Alimentaria. Estos temas serán presentados de manera breve, pero salvaguardando sus relaciones intrínsecas con la comprensión de las contradicciones del campo, señalando los procesos de confrontación del "capitalismo agrario" desde el "Paradigma de la Cuestión Agraria"; explicar los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que guían la práctica educativa-pedagógica propuesta; y, señalar las orientaciones teórico-metodológicas de la secuencia didáctica. En esta propuesta tomamos como herramienta pedagógica el inventario de la realidad.

Cuestión agraria, agroecología y soberanía alimentaria: tejiendo el hilo

Este tema busca establecer los aspectos centrales de la Cuestión Agraria en Brasil para tejer el hilo con el surgimiento de la discusión de la Agroecología, la Soberanía Alimentaria y, consecuentemente, su relación con la Seguridad Alimentaria y Nutricional.

Tales cuestiones nos remiten a la Historia Económica de Brasil[2], ya que la Cuestión Agraria brasileña está directamente relacionada con nuestra condición de país subdesarrollado cuyas características básicas siguen siendo la concentración de la tierra, la renta y el poder. O aún, como afirma Fernandes (2008: 44), en la "concentración de poder expresada en la tierra, el dinero y la tecnología".

Así, cabe entender que la estructura de la economía mercantil-exportadora asociada al colonialismo en Brasil tenía como característica fundamental las llamadas "colonias de explotación" fuertemente integradas al mercado europeo, en las que los grupos dominantes dela colonia estaban vinculados a los intereses de los grupos financieros de la metrópoli. Por el contrario, en las "colonias de poblamiento" las clases dirigentes gozaban de mayor autonomía respecto a la metrópoli (Furtado, 2004).

Las fuerzas arcaicas, en el subdesarrollo, con su expresión política, están directamente asociadas con "el modelo agroexportador, al regionalismo económico y político" y "la acción irracional del capital en la estructura pro-

ductiva nacional". Significa, sucintamente, el mantenimiento de la inadecuación de la estructura agraria-latifundios; "la dependencia de centros externos de decisión económica", "la hegemonía y el control sobre el aparato estatal y el control de la opinión pública" (Cêpeda, 2008: 60).

Teniendo en cuenta lo anterior, la actual Cuestión Agraria en Brasil refleja las relaciones sociales de producción y de trabajo en el campo. Por lo tanto, implica "cómo se produce" y "de qué manera se produce", y sus consecuencias para la calidad de los ingresos, el empleo o las formas de ocupación en el campo. En otros términos, la alta concentración de la tierra en pocas manos y el enfoque en la producción agrícola para la exportación con el uso intensivo de la tecnología han impulsado, desde la década de 1960, una crisis agraria representada por la excesiva expulsión de trabajadores rurales o campesinos, aumentando las tasas de migración, desempleo, subempleo y otros problemas en los centros urbanos (Silva, 1980).

El proceso de modernización del campo –la industrialización de la agricultura, la mecanización de la producción, los paquetes tecnológicos y la agroindustrialización– resultó conservadora porque no modificó la estructura agraria, la distribución de la renta, y mucho menos pretendió aumentar la producción de alimentos; por el contrario, aumentó significativamente la producción de *commodities*[3].

Este movimiento histórico revela que la Cuestión Agraria, mientras que las formas de uso (formas de utilizar la naturaleza y organizar la producción de bienes agrícolas), la posesión (que las personas o grupos sociales se apropian, viven y habitan una determinada porción de tierra) y la propiedad de la tierra (condición jurídica relacionada con el dominio de la tierra como propiedad privada y mercancía) se caracterizó en el período colonial a partir de la mano de obra esclava en las *plantation*[4] "el monopolio de la propiedad de la tierra por parte de la Corona" y la posesión en forma de concesión de uso se atribuyó a algunos terratenientes. En las últimas décadas, se ha caracterizado por las influencias del capitalismo globalizado, las empresas agrícolas transnacionalizadas y el capital financiero (Stedile, 2012: 641).

En general, la Cuestión Agraria plantea tres temas que son de interés para nuestra discusión, además de estar relacionados entre sí: a) la concentración de la tierra y la producción de alimentos; b) la soberanía y la seguridad alimentaria; y c) la agroecología como ciencia, forma de vida y proyecto social y político para el campo.

a) Concentración de la tierra y producción de alimentos

En las últimas décadas, la forma de reproducción del capital en el campo se ha denominado agronegocio[5], que representa la mayor aproximación del capitalismo agrario nacional a la lógica del capital globalizado. La marca contra-

dictoria de la reproducción del capital en el campo sigue siendo su carácter de concentración de la tierra, el uso predatorio de los recursos naturales (suelo, agua, minerales, vegetación) y la exclusión y explotación social de las poblaciones rurales-pueblos de la selva, pueblos ribereños, quilombolas, pueblos originarios, agricultores familiares campesinos.

El poder político ejercido por el agronegocio ha impulsado políticas del gobierno centradas en el paradigma agrario: a) mercantilización de la reforma agraria; b) priorización de las políticas de crédito para la producción de *commodities*, especialmente la soja; c) injerencia en las políticas ambientales[6] (flexibilización según los intereses de los terratenientes); entre otras.

Sin embargo, en oposición al concepto de capitalización campesina, al productivismo agroexportador y a la lógica de la concentración de la tierra, los movimientos de los campesinos sin tierra han reposicionado el acceso a la tierra y la (re)distribución de la misma como un derecho primordial para la superación de la heterogeneidad social en Brasil –las desigualdades socioeconómicas, ya que la construcción de un proyecto popular de nación depende de la garantía de los derechos fundamentales– tierra, trabajo, sueldo y alimentación.

Es en este sentido que la superación de la inadecuación de la estructura de la propiedad de la tierra en Brasil se convierte también en una cuestión de política social, agrícola y medioambiental desde:

> I) los agricultores familiares, a pesar de representar el 84,4% del total de las explotaciones, poseen sólo el 24,3% de la superficie total, mientras que las grandes propiedades corresponden al 15,6% del total de las explotaciones y controlan el 75,7% de la superficie total del país (IBGE, 2006). Los datos dejan aún más clara la desigualdad en la distribución de la tierra y las condiciones inadecuadas para la reproducción social de las familias campesinas cuando analizamos la clasificación de las propiedades: los establecimientos con menos de 10 ha (31,6% de las propiedades) ocupan una superficie total del 1,8%; mientras que los establecimientos con más de 2000 ha (0,8% de las propiedades) ocupan una superficie total del 31,6% (Fernandes & Molina, 2004: 77);
> II) Aun con estos datos sobre la estructura agraria, los agricultores familiares han presentado una importante participación en la producción de alimentos en Brasil. Según el Censo Agropecuario del IBGE de 2006[7], estos agricultores fueron responsables de la producción[8] del76,2% de frijoles negros, el 83,8% de frijoles-otros[9], el 83,2% de yuca, el 45,6% de maíz en grano, el 33,1% de arroz con cáscara, el 57,6% de leche de vaca y el 67,1% de leche de cabra (Hoffmann, 2015);
> III) debido a la producción familiar, los mayores índices de ocupación se siguen registrando en las unidades de producción familiar, en detrimen-

to de las grandes propiedades agroindustriales. Por lo tanto, a medida que la agroindustria incorpora maquinaria pesada y de alta tecnología al proceso de producción, se produce una progresiva liberación masiva de mano de obra asalariada, temporal o subempleada en el campo. La base productiva de alta tecnología en el campo ha agravado la oferta de mano de obra en las zonas rurales, ya que incluso los puestos de trabajo altamente cualificados se han limitado a algunas funciones y los nuevos sectores no agrícolas (turismo, entre otros) no han podido absorber el contingente de trabajadores liberados del campo. Estas contradicciones de la relación capital–trabajo refuerzan la importancia de repensar la Cuestión Agraria como política social y de desarrollo nacional.

IV) a pesar del avance de la ideología productivista, con sus paquetes tecnológicos –máquinas, semillas híbridas y transgénicas, fertilizantes y plaguicidas– sobre los agricultores familiares campesinos, éstos siguen resistiendo y enfrentando esta lógica depredadora a partirde sus prácticas conservacionistas y conocimientos tradicionales sobre el uso y manejo del suelo y la gestión integrada de la producción agrícola.

Por lo tanto, los datos demuestran que, contrariamente al discurso utilizado por los defensores del paradigma del capitalismo agrario, la solución a los problemas del campo no pasa por la capitalización de los agricultores familiares campesinos. Por el contrario, se requiere la construcción y el fortalecimiento de otro proyecto rural que tenga a la tierra como un derecho social y reconozca como función principal la producción de alimentos sanos vinculados a la sostenibilidad ambiental.

b) Soberanía y seguridad alimentaria

La comprensión de la política agraria como una cuestión de desarrollo social y nacional está directamente relacionada, en un primer nivel de análisis, con la Soberanía Alimentaria y, en otro, intrínsecamente con la garantía de la seguridad alimentaria (acceso a los alimentos en cantidad y calidad adecuadas). Aunque el concepto de Seguridad Alimentaria surgió por primera vez.

La idea hegemónica para los agentes económicos internacionales ha sido siempre que la Seguridad Alimentaria es una cuestión de producción de alimentos para el mercado global (es decir, quien puede pagar la mercancía está incluido). En esta concepción, en la Conferencia Mundial de la Alimentación de 1974, la cuestión política debatida se refería al almacenamiento de alimentos, así como su oferta.

En la década de 1980, el concepto de Seguridad Alimentaria incorporó la idea del acceso de las personas a los alimentos, y más tarde, en la década de

1990, el concepto de alimentos seguros y de calidad. Esta visión se consolidó en las declaraciones de la Conferencia Internacional sobre Nutrición, celebrada en Roma en 1992 por la FAO y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Valente, 1997).

En Brasil, la formulación legal[10] de la Seguridad Alimentaria y Nutricional (SAN) la señala como la

> La realización del derecho de todos a un acceso regular y permanente a una alimentación de calidad, en cantidad suficiente, sin comprometer el acceso a otras necesidades esenciales, sobre la base de prácticas alimentarias que promuevan la salud, que respeten la diversidad cultural y que sean ambiental, cultural, económica y socialmente sostenible. (Brasil, 2010).

En este sentido, es importante destacar que la inseguridad alimentaria y nutricional, como reflejo de la heterogeneidad estructural de la sociedad brasileña, afecta a las clases y grupos sociales de forma compleja y multidimensional (aspectos económicos, educativos, ambientales, políticos, entre otros).

Si pensamos en los hechos recientes de la agricultura brasileña impulsada a partir de la Revolución Verde, observamos el uso intensivo de insumos industrializados, pesticidas, maquinaria agrícola en los latifundios con monocultivos, además del uso de variedades genéticamente modificadas y de la irrigación. En sentido contrario, la agricultura campesina, caracterizada por pequeñas parcelas con policultivos, sin uso de insumos industrializados ni maquinaria pesada, ha sido marginada de los programas de crédito y estigmatizada como atrasada y de baja productividad. En este contexto, han surgido varios términos y expresiones para adjetivar este tipo de agricultura más centrada en la relación con la naturaleza y en el autoconsumo, cuya relación con el mercado se basaba en el excedente producido. No por casualidad, términos como “subsistencia” y “pequeño” indican peyorativamente que los agricultores familiares no han sido absolutamente incorporados por la lógica del capitalismo agrario, es decir, que aún no son vistos como agricultores capitalizados.

Se construye entonces la idea (que incluso guiará las políticas públicas durante décadas) de que la producción de alimentos es sinónimo de agricultura moderna, sujeta a las directrices del mercado capitalista, incluido el mercado globalizado-producción de commodities y agroexportación. Cabe recordar que los productos agrícolas que constituyen la base alimentaria regional y local han sido producidos en gran medida por los agricultores familiares. Además, no pretendemos aquí negar la tecnología, sino problematizarla y reconocer que no toda la tecnología es de interés para la llamada agricultura sostenible, o como preferimos llamarla, agroecológica. Por lo tanto, la agricultura basada

principalmente en el negocio ha creado como impacto negativo la destrucción perversa de conocimientos, valores, culturas. Además, de forma contradictoria, el agronegocio ha negado las cuestiones socioambientales, intensificando la percepción de la naturaleza como valor de cambio, mercancía, poniendo en riesgo las relaciones sistémicas de la naturaleza y las sociedades (Sturza, 2005, 2008; Molina & Jesús, 2005).

Para problematizar estas relaciones es necesario entender que la tierra debe ser vista como un derecho social y que el hambre es una cuestión política. Sin embargo, el control que ejercen las empresas transnacionales y las empresas agrícolas nacionales sobre los recursos naturales, tierra, el agua y las semillas, y los beneficios que les atribuyen las políticas agrícolas y alimentarias demuestran la "perversidad sistémica"[11] del capital: prácticamente todo se convierte en mercancía, incluidos los alimentos. No por casualidad, para Esteve (2017), "cuando se trata de alimentos, el control de los recursos naturales es la clave para entender quién y para quién se produce" (2017: 24).

Por lo tanto, cuando hablamos de Soberanía Alimentaria, no queremos o debemos reducirla sólo a garantizar el "derecho a producir", sino que debemos incluir en el concepto la idea de "control de la producción por parte de los agricultores familiares campesinos" (McMichael, 2016: 199). Igualmente, es incoherente entender la Soberanía Alimentaria al margen de la Agroecología (ciencia, modo de vida, base tecnológica de la producción), ya que ésta está vinculada a la autonomía del agricultor frente a los paquetes tecnológicos impuestos por la "cadena corporativa transnacional" agroalimentaria, además de la visión agroecosistémica de la producción (relación entre producción de alimentos y ecología).

Por eso la discusión de la Soberanía Alimentaria se sitúa como un imperativo político, social y económico contra: el hambre, la inseguridad alimentaria (acceso en cantidad y calidad), la expropiación de los derechos fundamentales de acceso a la tierra para la plantar y criar, la degradación ambiental por los paquetes tecnológicos de la Revolución Verde y la biotecnología (llamada la doble revolución verde), la erosión genética de las semillas, el éxodo rural y la emigración, entre otros. Todos estos problemas se agravaron en la década de 1990 con la adopción de políticas neoliberales por parte de los gobiernos, especialmente en los países de los continentes africano, asiático y América Latina.

Fue, por lo tanto, en el movimiento de lucha contra las políticas neoliberales defendidas por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y puestas en práctica por diversos gobiernos, varios movimientos campesinos de las Américas, Europa y Asia formaron la llamada Vía Campesina en 1993 y defendieron el concepto de Soberanía Alimentaria, en 1996, en la Cumbre Mundial de la Alimentación de la Food and Agriculture Organization (FAO), en Roma.

De ese modo, la Soberanía Alimentaria se refiere a la defensa de,

> los mercados locales de alimentos, el derecho de cualquier país a proteger sus fronteras de los alimentos importados, la agricultura sostenible y la defensa de la biodiversidad, el empleo y los medios de vida sólidos[12] en las zonas rurales (Nicholson, 2008: 457 como se cita en McMichael, 2016: 85).

Para McMichael (2016) la clave para garantizar la Soberanía Alimentaria es defender derechos que no se limiten a los del mercado, articulando valores basados en la justicia social, la equidad y la preservación ecológica. Por lo tanto, "defender 'la manera campesina' no se refiere a preservar una 'cultura', más que eso, tiene que ver con el fortalecimiento de las prácticas culturales que no reducen la alimentación y la agricultura a la formulación de precios" (McMichael, 2016: 86).

Está relacionado con la valorización de la socio-biodiversidad, de las culturas agroalimentarias, de la democratización radical del acceso a la alimentación de calidad; en definitiva, se refiere al respeto a la vida en su sentido más amplio –dignidad humana (derecho a la tierra; derecho a producir; derecho a controlar su producción; derecho a una alimentación sana) y a la sostenibilidad ambiental– porque es necesario superar la lógica de la agricultura industrial "ecológicamente insostenible y socialmente excluyente".

El enfrentamiento de la "crisis alimentaria", como reflejo del mercado global de alimentos regido por cadenas corporativas transnacionales (finanzas, tecnología, mercados) con subsidios de las políticas agrícolas nacionales al agronegocio, depende cada vez más del compromiso social y político en torno al Movimiento por la Soberanía Alimentaria y el consecuente debate asociado a la Seguridad Alimentaria. Es necesario reconocer, debatir y enfrentar las barreras "al desarrollo de sistemas agroalimentarios saludables, justos y sostenibles" (McMichael, 2016: 110).

De este modo, la Cuestión Agraria se refuerza en la época contemporánea como un significado más complejo basado en el concepto de Soberanía Alimentaria. Además del retorno más intenso de las luchas por la tierra, la propia tierra pasa a ser vista como "capital ecológico". Del mismo modo, "la agricultura vuelve a ser entendida y practicada como coproducción: la interacción y transformación mutua entre los actores humanos y la naturaleza viva. La agricultura se basa no sólo en el 'cambios económicos' sino también en el 'cambio ecológico'" (Ploeg, 2010: 4 como se cita en McMichael, 2016, pp. 198-199).

En síntesis, esta visión integradora, por así decirlo, entre los cambios económicos y los cambios ecológicos caracteriza a la Soberanía Alimentaria alineada con la Cuestión Agraria (en una visión macro y micro) como:

> el derecho de cada pueblo a definir su política agrícola y alimentaria. [...] Se trata de apostar por una agricultura local, diversa, campesina, sostenible, culturalmente adecuada a su entorno y respetuosa con el territorio, entendiendo el comercio internacional sólo como un complemento de la producción local. La soberanía alimentaria significa devolver al pueblo el control de los recursos naturales, de lo que comemos, y luchar contra la privatización de la vida (Esteve, 2017, p. 192).

Estas perspectivas no deben entenderse como románticas ni como erróneamente localistas. Sólo asume la necesidad de repensar el proyecto social de desarrollo politizando de las políticas agrícolas y agrarias centradas en la Soberanía Alimentaria, la capacidad de los pueblos de dirigir su destino con autenticidad, con la tierra, el trabajo y el derecho a la alimentación segura como derechos fundamentales relacionados con la sostenibilidad ambiental.

En resumen, la agroecología debe ser vista como una forma de confrontación política con las desigualdades y formas de opresión reproducidas por el modelo agrícola modernizador. Además de caracterizar otra matriz tecnológica de producción, la Agroecología es también un movimiento político y un modo de vida basado en otras racionalidades que reintegran las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, buscando romper con la perversidad sistémica del capital (agresión a la naturaleza, exclusión socioeconómica, dependencia económica, cultural y tecnológica) (Caporal & Costabeber, 2002: 6).

c) La Agroecología como ciencia, forma de vida y proyecto político para el campo

La Agroecología es una ciencia para la vida. La construcción de la Agroecología (en sus dimensiones políticas, sociales, económicas, culturales, pedagógicas, empíricas) se articula a las discusiones de la idea de (des)implicación[13] basada en la epistemología de: la vida, la diversidad, la complejidad, la transformación y, por qué no, la buena vida.

Así, la Agroecología implica, además de los estudios de los agroecosistemas, la dinámica económica, social y cultural (Gliesssman, 2000). Agregamos que, más allá de la perspectiva del estudio, es también un movimiento social, de construcción colectiva y se ubica en el campo interdisciplinario, proponiendo un campo epistemológico y metodológico necesario para construir la producción de alimentos a partir de conocimientos locales aliados a los científicos.

En la perspectiva cultural se pretende el respeto al modo de vida, a los ritmos de la vida, al tiempo concebido en la dimensión del acontecer local, a lo vivido en su intensidad palpitante y creativa, humanizado y sustentado en

la ética y la solidaridad. Sin embargo, se hace necesario pensar en la resignificación de las prácticas y en la revalorización de los procesos ancestrales perdidos o deconstruidos con el proceso (o procesos) desencadenado por la modernización de la agricultura, teniendo como horizonte necesario para el cambio social y ecológico la transición agroecológica.

Para que esta transformación ocurra, valoramos la construcción del I Seminario Nacional de Educación en Agroecología (I SNEA, 2013), realizado en Pernambuco en 2013. Para el grupo, la llamada Educación en Agroecología se basa en algunos principios, especialmente necesarios para la incorporación y valoración del modo de vida basado en la Agroecología.

Según la construcción de los Principios y Directrices disponibles en el documento, éstos se organizan en torno a cuatro principios: Vida, Diversidad, Complejidad y Transformación. Al tratar el primer principio, el de la Vida, orienta a que la formación humana sea integral, valorando los procesos endógenos, locales y comunitarios (donde se señala la importancia de la economía solidaria) y protegiendo la biodiversidad natural y cultural (I SNEA, 2013). En cuanto al principio de la Diversidad, hay que respetar el territorio, los conocimientos, las multiplicidades de género, de generación, de religiosidad y ofrecer oportunidades.

El principio de la Complejidad nos orienta hacia los enfoques sistémicos y holísticos, la valorización de las prácticas, la formación que conecta a los sujetos con las instituciones y la superación de la dicotomía entre el trabajo manual y el intelectual. Finalmente, también en forma resumida, señalamos que el principio de Transformación orienta las prácticas emancipadoras, una pedagogía comprometida con la transformación social, el fortalecimiento de las colectividades (incluyendo la construcción de agendas legítimas) y la escuela apoyada en la realidad y como locus de reflexión y acción transformadora.

Así, apunta a un proyecto político para el campo en el que el modo de vida y el protagonismo social del campo se sustentan en un proceso comprometido por un colectivo complejo. La educación debe buscar reafirmar la valoración del conocimiento históricamente construido en el campo de las acciones que apuntan a la vida social incorporada a las dimensiones del mundo de la vida.

Objetivos de aprendizaje

El objetivo de esta Secuencia Didáctica (SD) es permitir la construcción crítica de una mirada sobre la Unidad de Producción Familiar. Es necesario entender a la familia como una unidad social (vista aquí más allá de la perspectiva productiva), cuya satisfacción de las necesidades del grupo familiar y los valores socioculturales condicionan su relación con la naturaleza, el manejo de los re-

cursos naturales (tierra, agua, vegetación), las relaciones laborales en la unidad productiva y la forma de organización de la producción (policultivo).

Por lo tanto, desde esta propuesta pedagógica, buscamos fortalecer la comprensión de la Agroecología como dinámica relacional entre los sistemas naturales y sociales en coevolución, para dar legitimidad a los conocimientos adquiridos en la práctica por los agricultores. En esta relación intrínseca, el entorno natural puede condicionar sociabilidades que traducen el equilibrio personas-naturaleza. Para esta reflexión, señalamos los objetivos de aprendizaje a partir de tres dimensiones, que siguen a continuación.

Conceptuales

- Comprender el carácter histórico de los fenómenos sociales, económicos y políticos relacionados con el uso, la posesión y la propiedad de la tierra.
- Reconocer la interrelación entre la Cuestión Agraria, la Soberanía y la Seguridad Alimentaria.
- Conocer los fundamentos de la Agroecología y el enfoque sistémico para el análisisde los agroecosistemas.
- Interpretar las múltiples dimensiones vinculadas a los estilos de vida rurales.

Procedimentales

- Construir un guion de inventario de la realidad considerando algunas dimensiones,como la ambiental, organizacional, productiva, social, cultural, entre otras).
- Investigar algunas metodologías participativas relevantes para la investigación de las unidades de producción familiar (UPF).
- Probar las herramientas/instrumentos participativos seleccionados para apropiarse desu uso antes de su aplicación con las familias de agricultores.
- Organizar y sistematizar los datos obtenidos/construidos con los agricultores familiares sobre las unidades de producción familiar.
- Investigar y profundizar teóricamente en las cuestiones emergentes durante el proceso de sistematización de datos, especialmente en lo que se refiere a la gestión del agro ecosistema.
- Realizar una acción formativa sobre el problema identificado como recurrente en la comunidad o con el grupo de agricultores trabajado, que puede ser un taller, un día de campo, una conferencia sobre los temas estudiados e investigados o relacionados con la gestión del agro ecosistema, por ejemplo.

Actitudinales

- Reconocer el potencial material e inmaterial de la naturaleza apoyado en el principio de la vida.
- Valorar las actividades de grupo como una experiencia ligada al principio decomplejidad.
- Fomentar una amplia participación respetando el principio de diversidad.
- Respetar las diferentes opiniones y construcciones discursivas, guiándose por elprincipio de la Transformación.

Orientaciones teóricas y metodológicas de la secuencia didáctica

Para Zabala (1998), la concepción de la práctica pedagógica se sitúa, en su complejidad, vinculada a una organización metodológica necesaria para su ejecución. Así, las intencionalidades del proceso educativo son fundamentales en la dinámica de reflexión-acción-reflexión. Estas intenciones dirigen la estructuración de las actividades, cuyo diseño, organización y secuencia deben asegurar la eficacia de los propósitos definidos para el proceso pedagógico.

Buscamos poner en marcha una dinámica que asegure la profundización temática, el trabajo colectivo e individual, la problematización, la reflexión y la síntesis (aprehensión de la realidad en su procesualidad y complejidad).

Por lo tanto, es fundamental considerar las relaciones interactivas entre educador/alumno, alumno/alumno y las influencias del contenido en estas relaciones, el papel de cada uno de estos actores (con sus subjetividades y dinámicas peculiares), la organización e intencionalidad de los contenidos, la organización del tiempo y el espacio, la selección de los recursos didácticos y el proceso de evaluación.

Considerando que la propuesta de esta secuencia didáctica se basa en los supuestos de la Educación Agroecológica (vida, complejidad, diversidad y transformación) y de la Educación Rural (espacios-tiempo formativos, es decir, tiempo-escuela y tiempo-comunidad), se busca desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la problematización (punto de partida), la investigación (conocimiento de la realidad), la sistematización de los datos producidos (análisis) y la transformación (elaboración de intervenciones educativas sencillas para los sujetos rurales). Talles momentos se detallan en el Gráfico 1 más adelante.

Gráfico 1. Fases y etapas de aplicación de la secuencia didáctica.

Etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje	Etapa de la secuencia didáctica

a) Problematización	Primer momento
(b) Investigación	Momentos 2º al 5º
c) Sistematización de datos	6º y 7º momentos
(d) Transformación	8º momento

Primer momento

El proceso inicial de problematización de los temas Agroecología, Soberanía y Seguridad Alimentaria y Cuestión Agraria se basará en el diálogo sobre el problema: ¿Cuáles son los posibles efectos de un sistema de producción mediado por el conflicto entre una base ecológica tradicional y un conjunto de posibilidades que ofrece el modelo dependiente?

A partir de esta pregunta inicial, se pueden añadir otras para potenciar las problematizaciones: ¿Qué modernización interesa para un proceso de desarrollo capaz de garantizar la justicia social y la sostenibilidad ambiental en las zonas rurales? ¿Hasta qué punto es posible romper con la dependencia tecnológica y cultural en la agricultura? ¿Cómo se puede pensar en romper estas relaciones de dependencia en la agricultura familiar en el contexto de la región semiárida?

Segundo momento

Objetivo: Preparación/instrumentación sobre lo que pueden inventariar en la UPF y cómo obtener/construir los datos con los sujetos presentes en esta UPF cuya encuesta debe anclarse en el momento anterior, es decir, una UPF desde las dimensiones conflictivas de dos modelos de producción (ecológico y convencional).

Los alumnos, en grupos, discutirán y propondrán una guía de inventario, basada en la percepción de los conflictos materializados en la UPF. Después de esta construcción, un momento culminante de presentación de estas propuestas debe conducir a la elaboración de un guion estándar mediado por la discusión. A continuación se sugiere percibir algunas dimensiones del UPF sean percibidas e inventariadas:

Producción y relación con el bioma

En esta dimensión, identificar la vegetación natural presente en la UPF, esboce la forma en que la UPF se relaciona con esta vegetación, estudie los recursos naturales disponibles (agua, relieve, áreas necesarias para la preservación y/o conservación). Además, identifique los sistemas de producción vegetal y animal que componen la UPF, indicando el patio, los cultivos temporales y permanentes, etcétera.

Tecnologías y instrumentos

Sobre esta dimensión, es importante inventariar el modo de producción (manual y/o mecanizado), las relaciones de la familia con la radio, el teléfono, el móvil, Internet, etcétera. Estudiar el uso de procedimientos mecánicos, en qué circunstancias son necesarios y, asimismo, el trabajo manual.

Relaciones laborales

Identificar qué relaciones laborales están presentes en la UPF, incluyendo el trabajo doméstico. Es necesario conocer las fuentes de ingresos (trabajo remunerado, trabajo temporal, jubilación, etcétera) y el papel de cada miembro de la familia en relación con la dinámica del trabajo fuera y dentro de la UPF.

Costumbres, prácticas sociales y alimentación

Es importante reconocer la UPF, las relaciones de religiosidad, las prácticas deportivas y de ocio de los individuos que la constituyen a la UPF, así como las prácticas de alimentación y consumo, la organización del tiempo, la escolarización y la salud (acceso, por ejemplo).

Tercer momento

Objetivo: Identificar estrategias para realizar el inventario sobre el terreno. En este punto, se anima a los estudiantes a reflexionar sobre el trabajo de campo, indicando las mejores estrategias para llevar a cabo el inventario. Se sugiere que investiguen las metodologías participativas que se pueden utilizar para realizar el inventario en la Unidad de Producción Familiar (UPF) a partir de las dimensiones (a, b, c, d) enumeradas en la guía. Este momento se realizará utilizando la metodología de inventario de problemas, cuyas herramientas deberán ser elegidas por el profesor a priori, considerando el potencial de cada una de ellas para las dimensiones asignadas al Inventario de Realidad. Sugerimos algunas herramientas: flujo, mapa, diagrama, matriz, círculo de conversación, ilustración, todas con el objetivo de obtener información referida a una o más dimensiones, pero se entiende que los alumnos tienen un amplio espectro de posibilidades y que deben decidir, en sus grupos, qué herramienta consideran adecuada.

Cuarto momento

Objetivo: probar las principales herramientas metodológicas que serán utilizadas. Este momento también tomará la forma de un taller, donde se diseñará una

UPF ficticia propuesta por el profesor. Cada grupo, basándose en esta UPF ficticia, simulará la realización del inventario utilizando su metodología propuesta. Después de esta simulación, es importante realizar una evaluación para ampliar (si es necesario) el uso de una herramienta más adecuada.

Quinto momento

Objetivo: Aplicar las herramientas de recopilación/construcción de datos en las UPFs. En esta fase, pensando que se puede realizar en grupo, es interesante pensar que las UPFs se inventariarán en una misma comunidad o localidad, para entender las interacciones / aislamientos. Este boceto realizado sobre el terreno dará lugar a notas, carteles y grabaciones (de audio, imagen y/o vídeo) realizadas durante el inventario.

Sexto momento

Objetivo: Sistematizar los datos obtenidos
Realizada en forma de talleres, la sistematización objetiva reunirá la información recogida sobre el terreno y formateará intencionadamente la realidad estudiada utilizando la(s) herramienta(s) elegida(s). Al proponer una sistematización intencionada, podrá perfilar las dimensiones conflictivas que se perciben en la UPF. Cada grupo presentará sus notas y otras formas de aprehensión de lo visto en la UPF. En un sistema de círculo, cada grupo complementará (de acuerdo o no) lo que se ha entendido. La intención es obtener una comprensión de la complejidad en la medida de lo posible.

Séptimo momento

Objetivo: Analizar los resultados de la sistematización de datos buscando reflexionar sobre los principios de la Agroecología y articularlos con las dimensiones propuestas por la Seguridad Alimentaria y Nutricional (SAN) y la llamada Cuestión Agraria.

Ciertamente, los análisis e interpretaciones permitirán, o al menos estimularán, entender que la relación del agricultor familiar con su tierra no se explica sólo por la producción para la comercialización de lo producido, sino que se identifica/relaciona con el lugar donde trabaja y vive. Es muy recurrente visualizar que en el mismo lugar, en la misma tierra donde vivieron sus antepasados, establecen ahora sus actuales medios de vida, lo que hace que la tierra esté impregnada de sentimientos de propiedad (en el sentido de pertenencia y apropiación) y de identificación/identidad (valores simbólicos).

Por lo tanto, la Agroecología nos permite superar las visiones simplistas y mecánicas de las relaciones sociales, la producción y la dinámica de la naturaleza. El conocimiento y el pensamiento agroecológicos nos permiten comprender la vida que late en su complejidad: el trabajo, la cultura, la naturaleza, la tecnología, los individuos, las subjetividades, las racionalidades.

Octavo momento

Objetivo: Diálogo para la transformación basado en aprender a intervenir juntos. Tras el análisis de los datos sistematizados, el grupo de estudiantes puede proponer una práctica o acción para las UPFs elegidas que pueda estimular la transición agroecológica. El equipe puede sugerir una estrategia de organización financiera, una práctica agroecológica, una metodología de reuniones, una estrategia de seguimiento de la naturaleza, entre otras muchas posibilidades que se basarán en la sistematización del inventario. Los conocimientos adquiridos en estos momentos deben estar mediados por los conocimientos construidos en otros componentes curriculares. Esta propuesta se discute después con las personas presentes en estas UPFs para reformularla/adaptarla y luego ponerla en práctica.

Dadas las posibilidades que se observan, las Unidades de Producción Familiar presentan un potencial singular para la experimentación agroecológica, para la formación humana crítica, para estimular el encuentro de generaciones, para las experiencias de Educación de Campo y Agroecología.

Evaluación procesal y cualitativa

La evaluación se entenderá como un "acompañamiento del proceso pedagógico" puesto en marcha, con el objetivo de: i) diagnosticar las primeras impresiones de los alumnos sobre los temas y la realidad concreta; ii) verificar la capacidad de problematización de los alumnos (pensamiento crítico); iii) identificar las aprehensiones teórico-conceptuales y las relecturas del mundo construidas en la relación entre la teoría y la práctica; iv) realizar un análisis del proceso vivido con la SD: conocimientos construidos entre los estudiantes y los agricultores; diálogos problematizadores fomentados con los agricultores; miradas crítico-interpretativas de las experiencias y prácticas de los agricultores; potencial de la experiencia pedagógica y posibilidades de retroalimentación.

Entendida como procesualidad, la evaluación incluirá todos los momentos de los diálogos entre profesor(es) y alumnos sobre el objeto de análisis (la realidad estudiada), específicamente en lo que se refiere al logro de los objetivos planteados para cada momento de la SD.

Como instrumento pedagógico, se puede adoptar el "cuaderno de bitácora". Según Barbier (2007), esta técnica es muy común en Etnología, en la que

se pueden registrar diversos comentarios sobre los aspectos que atraviesan a quien escribe en su relación con el grupo, la comunidad o el entorno, a partir de una "curiosidad heurística". El registro debe hacerse lo más cerca posible del momento de las experiencias. Lo importante es no posponer el registro de los hechos, las reflexiones y el señalamiento de cuestiones o curiosidades para su posterior estudio teórico y conceptual o para problematizar el diálogo con el grupo de alumnos, el profesor o incluso con los agricultores.

El cuaderno es una técnica que no debe entenderse como un espacio de descripción de hechos, sino que se asocia a reflexiones crítico-analíticas o crítico-interpretativas. Por lo tanto, será importante que el profesor guíe este proceso en base a los aspectos que deben priorizarse en la escritura del cuaderno, desde cada momento de la SD:

1. ¿Qué se hizo? ¿Cómo se hizo? ¿Quién ha participado?
2. Principales puntos planteados, debatidos.
3. Principales dudas, preguntas, curiosidades.
4. ¿Qué reflexiones se hicieron?
5. ¿Qué ha aprendido de estas reflexiones y diálogos? ¿Por qué?

En la evaluación final del proceso vivido con la SD, se realizará un círculo de conversación con los alumnos para que expongan sus impresiones sobre el desarrollo de las actividades, los aprendizajes construidos, los datos de la investigación y su interpretación crítica. Los alumnos podrán presentar dichas impresiones a partir de la reanudación general, reflexiva y situada de sus escritos en el cuaderno de bitácora.

Consideraciones finales

Observando el proceso 'necesario' de enfrentamiento de las desigualdades del/en el campo y destacando la construcción del movimiento de la Educación de Campo y de la Educación Agroecológica, se señala que la formación crítica de estudiantes imbuidos de conciencia y comprensión de los procesos inherentes al campo brasileño es la base de este itinerario.

Como ya se ha mencionado, la Seguridad y la Soberanía Alimentaria deben entenderse desde una perspectiva política, pero también científica. Esta perspectiva debe problematizar y orientar el análisis circunscrito en la unidad familiar productiva agrícola, entendida aquí en su sentido amplio. La asimilación de la modernización de la agricultura como proceso estructurador de la dependencia, refuerza en esta SD la acción encaminada a la superación de esta amalgama, enfrentada a los supuestos de la Educación en Agroecología.

En este sentido, la problematización guiada por la mediación dada por la realidad entre los estudiantes y los agricultores familiares puede construir procesos de transformación, aunque todavía sutiles. El fortalecimiento de una colectividad que abarque la dimensión agroecológica, económica y solidaria de la educación rural y el consumo ético y sustentable se vuelven apremiantes como campo político y epistemológico para la formación humana e integral en la educación profesional y tecnológica.

Referencias

Canuto, J. C.; Silveira, M. A. Da; Marques, J. F. (1994). O sentido da agricultura familiar para o futuro da agroecologia. *Ciência & Ambiente*, Santa Maria, v. 1, n.1, p. 57-63.

Caporal, F. R., Costabeber, J. A. (2002). Agroecologia. Enfoque científico e estratégico. *Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*. Porto Alegre, v.3, n.2.

Cêdepa, V. A. (2008). Celso Furtado e a interpretação do subdesenvolvimento. in.: Lima, M. C. e DAVID, M. D. *A atualidade do pensamento de Celso Furtado*. São Paulo: Francis.

Costabeber, J. A. (1999). Transição agroecológica: do produtivismo à ecologização. In: Bracagioli Neto (Org.) *Sustentabilidade e Cidadania: O papel da extensão rural*. pp. 67-117, Porto Alegre: EMATER/RS.

Esteve, E. V. (2017). *O negócio da comida: quem controla nossa alimentação?* São Paulo: Expressão Popular.

Freire, P. (2011). *Extensão ou comunicação?* 15 ed. São Paulo: Paz e Terra.

Furtado, C. (2004). *Formação econômica no Brasil.* São Paulo: Companhia Editorial Nacional.

Gliessman, S. R. (2000). *Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável.* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.

Hoffmann, R. (2015). A agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos no Brasil? *Segurança Alimentar E Nutricional*, *21*(1), 417-421. https://doi.org/10.20396/san. v21i1.1386

Leite, S. P. e Medeiros, L. S. (2012). Agronegócio. in.: Caldart, R. Pereira, I. B., Alentejano, P., Frigotto, G. (orgs.). *Dicionário de Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Maluf, R. (2009). *Segurança alimentar e nutricional*. 2a. Edição. Petrópolis (RJ): Vozes.

Mcmichael, P. (2016). *Regimes Alimentares e questões agrárias.* São Paulo; Porto Alegre: Editora Unesp; Editora da UFRGS.

Molina, M. e Jesus, S. M. S. A. (2004). (org). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.* Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Moreira, R. M. (2003). *Transição Agroecológica: conceitos, bases sociais e a localidade de Botucatu/SP – Brasil*. Campinas: FEAGRI/UNICAM. 153 p. (dissertação de mestrado)

Petersen, P. (2009). (org.) *Agricultura familiar camponesa na construção do futuro.* Rio de Janeiro: AS-PTA.

Pistrak, M. (2000). *Fundamentos da Escola do Trabalho.* São Paulo: Expressão Popular.

Silva, J. G da. (1980). *O que é Questão Agrária.* São Paulo: Brasiliense.

Stedile, J. P. Questão Agrária. in.: Caldart, R. Pereira, I. B., Alentejano, P., Frigotto, G. (orgs.). (2012). *Dicionário de Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Sturza, J.A.I. (2005). *Lugar e não-lugar em Rondonópolis-MT: um estudo de cognição ambiental.* 2005. 163 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

Valente, F.L.S. (1997). Do Combate à Fome à Segurança Alimentar e Nutricional: o Direito à Alimentação Adequada*. R. Nutr. Puccamp*, Campinas. 10 (1): 20-36.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Notas

[1] Concepto adaptado de la Asociación Brasileña de Agroecología (ABA).

[2] No es el objetivo de este trabajo profundizar en la Historia Económica de Brasil, cuyos autores como Caio Prado Jr, Celso Furtado, Nelson Werneck Sodré, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque de Holanda, entre otros, hicieron importantes contribuciones. Sin embargo, merece la pena destacar algunas reflexiones generales que se desprenden de estos clásicos para orientar los estudios posteriores.

[3] El Nuevo Código Florestal, aprobado durante el gobierno de Dilma Rousseff, expresa fuertemente las acciones de la llamada bancada ruralista en materia ambiental.

[4] Utilizamos datos de 2006, revisados por el IBGE en un segundo cálculo en 2012 y disponibles en línea, porque no hay datos detallados producidos posteriormente sobre la agricultura familiar en Brasil.

[5] Grano en 1.000 toneladas y leche en 1.000.000 de litros.

[6] Judía de ojo negro, caupí, judías verdes o macasar" (Hoffmann, 2015).

[7] El término en inglés significa "commodity". "En las relaciones comerciales internacionales, el término designa un tipo particular de materia prima o producto primario de importancia comercial, como es el caso del café, el té, la lana, el algodón, el yute, el estaño, el cobre", entre otros (Sandroni, 1999, pp. 112-113).

[8] Grandes extensiones de tierra con mano de obra esclava y producción agrícola para la exportación.

[9] En general, Brasil tiene una fuerte relación con el término agronegocio, entendiendo por tal "las relaciones económicas (comerciales, financieras y tecnológicas) entre el sector agropecuario y los ubicados en las esferas industrial, [...] comercial y de servicios" (Leite & Medeiros, 2012: 79).

[10] Brasil. Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010. Crea el Sistema Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (SISAN) con el fin de garantizar el derecho humano a la alimentación adecuada, establece la Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PNSAN), establece los parámetros para la elaboración del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional y dicta otras disposiciones.

[11] Milton Santos en el libro Por otra globalización, hace una profunda reflexión de los mecanismos de construcción de la perversidad sistémica del capital que reproduce de manera ampliada las desigualdades de todos los órdenes y producir subjetivamente las fantasías del sistema, correspondiendo a los oprimidos construir las luchas, resistencias y enfrentamientos necesarios para la realización de otro mundo posible.

[12] Preferimos utilizar el concepto de reproducción ampliada de la vida en lugar del de subsistencia, ya que el campo debe ser visto como un lugar de derechos y de diversidad social. Además, el significado atribuido por el autor se acerca más a la idea de reproducción de la existencia.

[13] Estamos de acuerdo con Timóteo Verá Popyguá cuando afirma sobre el proceso social indígena en Brasil que: "Nuestro futuro, nuestro desarrollo, para los guaraníes significa nuestro conocimiento. Respetar la naturaleza significa desarrollarla. Es diferente del blanco. Ya me temo que cuando se habla de desarrollo sostenible, el desarrollo no sé qué. Hablaría en mi propio idioma de participación. Así, es necesario problematizar las resemantizaciones necesarias del término desarrollo e incorporar sus significados construidos por los pueblos tradicionales al pensamiento científico, construyendo desde este paradigma una nueva mirada. Disponible en: https://pib.socioambiental.org/pt/%22Em_vez_de_desenvolvimento,_envolvimento%22, (consultado el 23 de agosto de 2019).

Revista
educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com