

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 12, núm. 45, abril-junio 2022

SITUACIONES EDUCATIVAS EMERGENTES

**Del aprovechamiento académico en línea:
opinión de estudiantes del nivel medio superior
y superior de la Universidad de Guadalajara
durante el ciclo escolar 2020-A**

**Riesgo psicosocial, capital psicológico
y estrés laboral en docentes de educación
superior ante Covid-19**

**Entre el saber y el poder.
Una aproximación al concepto
de autoridad docente**

Colaboran

Héctor Daniel Abarca Martínez • Mario Ángel-González • Gabriela Guadalupe Carrillo Núñez • Frank Ching López • Santiago Cordero Ochoa • Darsi Fonseca Figueredo • Claudia García-Hernández • Carmen Margarita Hernández-Ortiz • Luis E. Jerez Domínguez • Gilberto López Topete • Manuel Mejía Murga • Jehomara Anahí Mercado-Obeso • Carlos Alberto Mirón-Juárez • Teresita Esmeralda Mora González • María de Lourdes Preciado-Serrano • José Luis Razo Guevara • Héctor Alfonso Rodríguez Gómez • Joel Scott Sánchez Blanco Raúl • Oswaldo Sánchez Cueva • Abel Solorio Monje • Luis Antonio Valladares Garcés • María Ana Valle Barbosa • María Isabel Varrón Villaseñor • Julio César Vázquez Colunga • Sergio Iván Vázquez-Colunga •

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 Herrera
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 12, núm. 45, abril-junio 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/revistas/>, 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 31 de marzo de 2022. Diseño educ@rnos editorial.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente 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: Latindex, 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	Pág.
Editorial	7
Presentación	9
Situaciones educativas emergentes	
Del aprovechamiento académico en línea: opinión de estudiantes del nivel medio superior y superior de la Universidad de Guadalajara durante el ciclo escolar 2020-A Gabriela Guadalupe Carrillo Núñez, Héctor Alfonso Rodríguez Gómez, María Ana Valle Barbosa, Héctor Daniel Abarca Martínez y Raúl Oswaldo Sánchez Cueva	11
Utilización de tecnologías digitales en educación superior durante la pandemia por Covid-19 Gilberto López Topete	23
Aprendizaje de Vocabulario en Inglés a través de Actividades Lúdicas en la Asignatura Entorno Global Joel Scott Sánchez Blanco	37
Riesgo psicosocial, capital psicológico y estrés laboral en docentes de educación superior ante Covid-19 Jehomara Anahí Mercado-Obeso, Claudia García-Hernández, María de Lourdes Preciado-Serrano y Carlos Alberto Mirón-Juárez	55
La espiritualidad en el trabajo desde la perspectiva del Modelo de Salud Mental Positiva Ocupacional, como estrategia de afrontamiento ante el Covid en docentes de educación superior José Luis Razo Guevara, Teresita Esmeralda Mora González y Julio César Vázquez Colunga	73
Necesidades socioformativas de los profesores de Educación Primaria de la Zona Escolar núm. 4 del estado de Colima Luis Antonio Valladares Garcés	89

La formulación y resolución de problemas matemáticos en la Educación Primaria Santiago Cordero Ochoa, Darsi Fonseca Figueredo y Luis E. Jerez Domínguez	101
Entre el saber y el poder. Una aproximación al concepto de autoridad docente Manuel Mejía Murga	125
El gestor escolar en la gerencia educativa Abel Solorio Monje	141
La innovación Social como herramienta para el desarrollo y calidad educativa al alcance de las instituciones educativas Frank Ching López	157
Reflexiones sobre la necesidad de Educar en Derechos Humanos Sergio Iván Vázquez-Colunga, Carmen Margarita Hernández-Ortiz y Mario Ángel-González	171
La influencia de la motivación familiar en el desempeño académico de los estudiantes en el nivel superior María Isabel Varrón Villaseñor	181
Reseña	193
Normas para publicar	197

EDITORIAL

Pasó como un suspiro, la escuela se volvió a llenar de estudiantes y docentes, los patios y salones se ven plétóricos, reciben risas, juegos y dinámicas diversas como nunca, aparentemente la escuela ha vuelto a ser la misma de lo que fue hasta antes de marzo 2020, y no es que la pandemia haya terminado, sino que el mensaje de las autoridades es más claro: tenemos que aprender a vivir y convivir con el virus del Covid-19, todas sus variantes y lo que pueda suceder en el futuro inmediato.

Ante este retorno definitivo, la escuela deberá entrar en un proceso de revisión para su mejoría y, así poder adaptarla a las nuevas circunstancias, sobre todo para quitarle la tentación a las autoridades de que como ya regresamos a la presencialidad no hay mucho por hacer, sino que solo queda continuar con lo que quedó pendiente en marzo de 2020.

Pero no es así, es claro que las condiciones educativas cambiaron, ya que estudiantes y docentes no son los mismos, aprendieron nuevas cosas y arraigaron algunas prácticas diferentes a lo que hacían antes de la pandemia, en tanto, la escuela requiere modificaciones y actualizaciones profundas, principalmente lo relacionado con la digitalización, esto, como sabemos, llegó para quedarse, a menos que las autoridades se quieran desentender de ello y en sus planes pretendan continuar con la escuela de gis y pizarrón.

La pandemia enseñó la cara de la educación que tenemos, evidenció los recursos de que carece, visibilizó las prácticas que no llevan a nada y le pegó a los que menos tienen; la realidad escolar de esos 18 meses a distancia expulsó muchas esperanzas, para una mayoría era comer o estudiar y optaron por lo primero, quienes se fueron son estudiantes que ya no recuperará el sistema educativo porque ya no están y no le pertenecen a la escuela, casi todos están insertados en las dinámicas económicas y/o atendiendo actividades ajenas a lo escolar.

La escuela que regresó a la presencialidad tiene varias rutas posibles, una de ellas estará centrada en las políticas públicas y ésta no irá a ninguna parte porque la escuela de las autoridades no tiene ni pies ni cabeza, ya que ni es nueva y mucho menos está en construcción, la escuela que deberá prevalecer será una que le dé respuestas a niños,

niñas y jóvenes, que valore el aprendizaje por encima de cualquier eslogan político, que no expulse, que estimule y que aliente al crecimiento educativo y cultural.

Lo que no se puede negar es que nuestros niños, niñas y adolescentes están felices al asistir día a día a la escuela, la parte de la interacción humana es vital y eso los hace ser otros, pero tampoco se puede negar que es temporal mientras se adaptan a la nueva realidad y, si eso lo pegan con una idea educativa de largo alcance, mucho mejor.

PRESENTACIÓN

Con este número debatimos acerca de los procesos educativos que se han generado durante los meses de pandemia, abrimos el dossier con un texto de Carrillo, Rodríguez, Valle, Abarca y Sánchez, quienes, al hablar del aprovechamiento en línea concluyen que, un alto porcentaje de estudiantes señalan que no están alcanzando las metas académicas, de igual manera concluyen que su aprovechamiento no es el adecuado.

Gilberto López Topete apunta que la incorporación de tecnología permite a los estudiantes extender sus posibilidades físicas, y de esta forma, realizar sus actividades escolares, prevenir contagios y contener el efecto de la pandemia.

Joel Scott Sánchez señala que, de acuerdo con el análisis del diagnóstico, los resultados demuestran y confirman que la falta de vocabulario en inglés es la causante de que los estudiantes no obtuvieran los resultados favorables y con ello no desarrollaran de manera homogénea las habilidades lingüísticas del idioma inglés,

Mercado, García, Preciado y Mirón resaltan la importancia de que es responsabilidad de la organización formular políticas que puedan ayudar a los docentes para satisfacer sus necesidades socioemocionales durante la emergencia sanitaria, invertir en la transformación de oportunidades y tecnología para fomentar el aprendizaje a distancia, apoyar en las tutorías y en el desarrollo del nuevo rol docente-virtual.

Razo, Mora y Vázquez, al hablar de su tema encuentran que los docentes con un nivel de espiritualidad en el trabajo desde la teoría de la salud mental positiva ocupacional, han buscado propiciar un ambiente de trabajo adecuado, realizando adaptaciones curriculares que permitan al estudiante sentirse conforme con el entorno educativo al cual se enfrenta durante la educación virtual.

Luis Antonio Valladares Garcés apuntan que algunos profesores han externado que los cursos que se ofrecen no cumplen con sus expectativas, sus necesidades socioformativas e intereses.

Santiago Cordero, Darsi Fonseca y Luis E. Jerez concluyen que existen múltiples investigaciones que tratan la resolución y escasas las que se refieren a la formulación de problemas matemáticos, por lo

que estos autores son de criterio que todavía no se ha sistematizado el rol de la formulación de problemas y sus nexos con la resolución de problemas matemáticos.

Manuel Mejía Murga afirma que los espacios educativos actuales se presentan como escenarios de una gran complejidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la autoridad docente y el prestigio profesional no están en su mejor momento.

Abel Solorio Monje da cuenta de lo que no puede cambiar ni ser flexible dentro del acompañamiento pedagógico es la cuestión axiológica, la cuestión que tiene que ver con los valores, su estimulación y la reafirmación.

Frank Ching López, sugiere que la formación estratégica de líderes educativos en innovación social es una herramienta muy valiosa para que los gobiernos a través de los sistemas educativos puedan no solo aspirar mejorar los aprendizajes sino también las condiciones de la comunidad escolar y la comunidad que atiende.

Vázquez-Colunga, Hernández-Ortiz y Ángel-González afirman que un mayor conocimiento de los Derechos Humanos podría repercutir en exigencias de mecanismos más rigurosos para su defensa y en consecuencia, aportar al desarrollo de políticas públicas no solamente para su preservación, sino para su promoción con mayor fuerza desde el Estado, principal responsable de su garantía desde su concepción más fundamental.

Finalmente, María Isabel Varrón Villaseñor concluye que, la familia no solo es esencial en el nivel básico; si no, durante toda su formación educacional; comprenderemos el significado tan valioso que es, la influencia familiar, en cualquier etapa, que viva el ser humano, en sus distintas experiencias educativas.

DEL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO EN LÍNEA: OPINIÓN DE ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2020-A

Gabriela Guadalupe Carrillo Núñez*, Héctor Alfonso Rodríguez Gómez**, María Ana Valle Barbosa***, Héctor Daniel Abarca Martínez**** y Raúl Oswaldo Sánchez Cueva*****

*Doctora en Ciencias de la Salud Pública. Docente en el Departamento de Morfología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara (UdeG). gabriela.cnunez@academicos.udg.mx

**Docente del Departamento de Disciplinas Filosófico, Metodológico e Instrumentales. Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la UdeG. alfonso.gomez@academicos.udg.mx

***Docente del Departamento de Ciencias Sociales. Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la UdeG. ana.valle@academicos.udg.mx

****Docente del Departamento de Morfología, Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la UdeG. danielabarcamartinez@gmail.com

*****Docente del Departamento de Morfología, Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la UdeG. zehcnasaveuc@gmail.com

Recibido: 6 de mayo 2021.

Aceptado: 20 de diciembre 2021.

Resumen

La pandemia por Covid-19 estableció la educación en línea como parte de la nueva normalidad. Objetivo: conocer la opinión de los estudiantes

de la Universidad de Guadalajara acerca de su aprovechamiento académico en línea y qué piensan de este proceso. Metodología: Estudio observacional transversal descriptivo con muestra por conveniencia. Se utilizó formulario en línea que fue compartido a estudiantes de la Universidad de Guadalajara al final del ciclo 2020-A. Se recopilaron datos acerca de la accesibilidad del internet para el estudio en casa y ventajas o desventajas de la enseñanza virtual. Resultados: 57.6% de los participantes cuenta con acceso deficiente a internet, 87.1% considera que no se han cumplido los objetivos de aprendizaje. Conclusión: Factores como la falta de internet de calidad, la brecha digital y la falta de preparación de los profesores para interactuar en ambientes virtuales no han favorecido el aprovechamiento académico de la educación en línea.

Palabras clave: Covid-19, Educación en Línea, Brecha Digital, Universidad, Opinión.

Abstract

The Covid-19 pandemic established online education as part of the new normal. Objective: to know the opinion of the students of the University of Guadalajara about their online academic achievement and what they think about this process. Methodology: Descriptive cross-sectional observational study with convenience sample. An online form was used and shared with students of the University of Guadalajara at the end of the 2020-A cycle. Data were collected about the accessibility of the internet for home study, as well as advantages or disadvantages of virtual teaching. Results: 57.6% of the participants have poor internet access, 87.1% consider that the learning objectives have not been met. Conclusion: Factors such as the lack of quality internet, the digital divide and the lack of preparation of teachers to interact in virtual environments have not favored the academic achievement of online education.

Keywords: Covid-19, Online Education, Digital Divide, University, Opinion.

La actual pandemia por Covid-19, presentada en la segunda década del milenio, ha afectado de manera devastadora diversos sectores de la sociedad, sobre todo en la economía y la salud. La pandemia ha obligado a los gobiernos de los diferentes países del mundo a implementar

medidas para mitigar los contagios, lo que ha llevado al resguardo de la mayoría de la población mundial en sus casas y, aunado a ello, a la suspensión de actividades académicas presenciales de centros escolares de todos los niveles del sistema educativo. Este abrupto cese de actividades presenciales por parte de las instituciones educativas ha afectado a cerca de 63 millones de profesores y a más de 1,575 millones de estudiantes alrededor del mundo (cifra actualizada al 20 de abril de 2020), provocando que el sistema educativo tenga que ser modificado para poder recibir clases en casa (IESALC-UNESCO, 2020). Las instituciones tuvieron que conseguir programas de simulación para los laboratorios. Los proveedores de servicios tecnológicos enfrentaron demandas que no siempre pudieron atender (Laplante, 2020).

Ante este plan de acción han quedado al descubierto las desigualdades y carencias en la disponibilidad de recursos y capacidad de formación de profesores y alumnos en la modalidad en línea. Aunque muchas universidades adoptaron el aprendizaje en línea, lo cierto es que muy pocas estaban debidamente preparadas para realizar este cambio de manera abrupta (Alcántara, 2020). Esta transición ha cambiado el paradigma de la educación centrada en el profesor a una educación enfocada en el estudiante, donde el profesor pasa de ser un expositor a un apoyo y una guía en la búsqueda de información, obligando al estudiante a tener un rol más activo en su educación. Si bien la educación en línea representa una apertura a alternativas pedagógicas digitales, aún se continúa con los mismos métodos de enseñanza que tienen como referencia el uso de un salón de clases tradicional, sobre todo en profesores con larga trayectoria e inexperiencia en la educación en línea, en quienes es más común esta dificultad pedagógica y tecnológica (Ruiz, 2020).

Lo anterior también puede ser abordado desde la perspectiva de acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), o *brecha digital* la cual ha evidenciado el rezago de muchos países ante las posibilidades de muchas familias en conseguir los medios para acceder a internet o incluso el hecho de contar con dispositivos electrónicos, poniendo en entredicho qué factores condicionan el acceso a la educación de calidad, como la clase social, etnia, ubicación geográfica y el tipo de institución educativa de pertenencia (Lloyd, 2020).

Todo lo anterior expuesto no excluye a nuestro país y las diversas instituciones de educación superior existentes, en este caso la intención es conocer cómo está situada la Universidad de Guadalajara ante

este tópico desde la perspectiva de sus estudiantes. El objetivo fue conocer la opinión de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara acerca de su aprovechamiento académico en línea, y que piensan de este proceso.

Antecedentes

La educación en línea es una modalidad de la educación a distancia que requiere el uso de redes, en el cual se llevan a cabo la mayoría de las actividades académicas. Es importante comprender que para lograr el adecuado aprovechamiento de la virtualidad es preciso que tanto la institución, el docente y los estudiantes cumplan con los siguientes requisitos:

- La institución educativa dispondrá de la infraestructura física y tecnológica y de los recursos humanos, físicos y financieros para garantizar el desarrollo de los programas académicos que hagan uso de la virtualidad como espacio de formación de los estudiantes.
- El docente, tiene en cuenta los contextos y las condiciones personales del estudiante para el desarrollo de sus competencias; orientan, dirigen y forman a los estudiantes con las condiciones y calidades requeridas.
- El estudiante requiere preparación y ambientación para desarrollarse en esta modalidad. Deberán recibir formación en el desarrollo del aprendizaje autónomo y tener facilidad de acceso a las herramientas necesarias (Arias *et al.*, 2010).

Ciertas modalidades de clases a distancia, como lo son los cursos *blended*, semi presenciales o mixtos, han demostrado figurar como una útil herramienta en enseñanza, resaltando sus cualidades de flexibilidad, el acceso a diversos recursos materiales y sus múltiples posibilidades de interacción entre alumnos de manera cooperativa, así como entre alumno e instructor. A causa de estas características, dichos cursos han recibido una valoración positiva entre sus usuarios (Casas, 2020).

Algo a tomar en cuenta es que las modalidades de enseñanza pueden repercutir de manera diferente en el aprendizaje cuando se aplican a distintas áreas de conocimiento o carreras, especialmente aquellas que se desenvuelven en un contexto con amplio conocimiento práctico.

Uno de estos casos es la carrera de medicina, donde existen situaciones en las que, a pesar de contar con un esquema bien planificado de enseñanza en línea, las discusiones de casos clínicos, que representan un material didáctico bastante formativo, pueden verse mermadas por las diferencias de interacción entre alumnos y profesor a como sería habitualmente en un aula de clases. Creando a la vez, falta de confianza en los alumnos al percibir como insuficiente su conocimiento en el área práctica a la que eventualmente se tendrán que enfrentar de manera profesional (Albuquerque *et al.*, 2020).

Es notable la diferencia en la calidad de los cursos a distancia cuando estos son pensados y estructurados desde un inicio para funcionar en estas condiciones o con un formato semi presencial, a diferencia de aquellos que son “transformados” en un periodo muy corto de tiempo a consecuencia de emergencias o crisis que imposibilitan su impartición de manera habitual (Abreu, 2020).

Mientras que, en los primeros, la satisfacción por parte de los alumnos y profesores es notoria, aquellos cursos en línea temporales carecen de la planeación adecuada para esta modalidad y se enfrentan a otros factores como la falta de capacitación de sus instructores o la poca familiaridad de los usuarios, tanto alumnos como profesores, con las plataformas virtuales destinadas a este uso (Abreu, 2020).

Otra de las deficiencias que ha afectado a los alumnos dentro del contexto de clases en línea es la deficiencia de interacción social presencial, dicha falta de convivencia y oportunidades para el desenvolvimiento social se ha visto como un factor para el comentado desarrollo de ansiedad y sensación de impotencia, que terminan por afectar de manera negativa el rendimiento académico de los estudiantes (Albuquerque *et al.*, 2020).

La Universidad de Guadalajara comenta en relación con la calidad, equidad y retos educativos en tiempos de Pandemia, lo siguiente (Carreto, Arellano, 2020):

A inicios del año 2020, el mundo entró en una circunstancia particular para la que las instituciones u organizaciones estaban poco preparadas. Se propagó una sensación de incertidumbre y comenzaron a surgir preguntas: ¿qué pasará con el mundo?, ¿con la economía?, ¿la educación?, ¿qué papel jugamos?, ¿cómo podremos ayudar a nuestra comunidad? Ante estas y otras interro-

gantes, una de las primeras acciones realizadas por la Universidad de Guadalajara, además del confinamiento de estudiantes, docentes y administrativos, fue determinar las necesidades de la comunidad universitaria como punto de inicio para diseñar una estrategia que fuera congruente con los escenarios emergentes.

No siendo una tarea fácil para la Universidad de Guadalajara y otras Universidades públicas se realizaron acciones desde sus áreas de educación e implementaron y diseñaron estrategias y programas para continuar con sus cursos presenciales en línea. Algunos cursos contaban con un diseño instruccional en una plataforma como Moodle y facilitó la continuidad para la conclusión del curso.

Se evidenció una carencia formativa en la utilización de la tecnología por parte de algunos estudiantes y algunos docentes, por lo que las universidades implementaron acciones de cursos de capacitación en diferentes áreas.

En relación con la revolución digital y la educación a distancia se menciona: (Alvarado Nando, 2020)

La Cuarta Revolución Industrial resulta de la combinación de los avances de las tecnologías digitales y dinámicas socioeconómicas variadas y que forjaron 3 grupos de grandes transformaciones: un nuevo consumidor con características peculiares (*millennials*); la incursión de tecnología representada por la movilidad y la hiperconectividad, la explotación de los datos, la inteligencia artificial y el desarrollo de nuevas infraestructuras como la computación en la nube (*blockchain*); el acaecimiento de modelos de negocio, emergen del mundo digital con menores costes y sin controles obsoletos y regulatorios para el empleado (González-Páramo, 2016).

Es importante comentar lo relacionado a la cuarta revolución industrial que es resultado de la combinación de los avances de la tecnología digitales, la sociedad y la economía mundial que está originando cambios con el apareamiento de tecnologías tales como el internet de las cosas (IoT), computación en la nube, realidad aumentada, robótica e impresión 3D, entre otros (Mokyr, J., 2014).

Metodología

Se trata de un estudio observacional transversal descriptivo con muestreo por conveniencia en el cual se utilizó un instrumento creado mediante la plataforma de “Google Forms”, el cual se compartió vía electrónica a estudiantes de nivel medio superior y superior de la Universidad de Guadalajara. Este cuestionario mide variables nominales y ordinales, recopila datos demográficos como sexo, edad y nivel educativo que se cursa, además de indagar la accesibilidad para el estudio en casa; pros y contras de la enseñanza virtual; mediante preguntas de variables nominales y ordinales (Sí/No/No sé; Siempre/Casi Siempre/A veces/Nunca). Para el análisis de datos se utilizó el *excel* paquete *Office* versión 2016.

Resultados

En la encuesta realizada se obtuvo un total de 672 participantes, de estos, 446 corresponden al sexo femenino y 226 al sexo masculino. En cuanto a la edad, el 55.7% de los participantes se encuentran en el rango de edad de los 18 a 20 años, 24.9% tienen una edad entre 21 a 23 años, 17% entre 15 a 17 años y solamente 1.6% de 24 a 26 años. Además, 548 de los encuestados se encuentran cursando el nivel educativo de licenciatura y el resto en el nivel medio superior.

El internet es una herramienta fundamental en la actualidad debido a la pandemia que se vive desde 2020, sin embargo, no todos los estudiantes cuentan con este insumo eficiente para subsanar su proceso educativo en línea. Del total de la muestra 315 dijeron tener un acceso regular, 285 fácil, 65 difícil y solo 7 no tienen internet en casa, como se muestra en el gráfico 1.

Además del internet, otra herramienta es la computadora o teléfono inteligente. En este tema la mayoría de los participan-

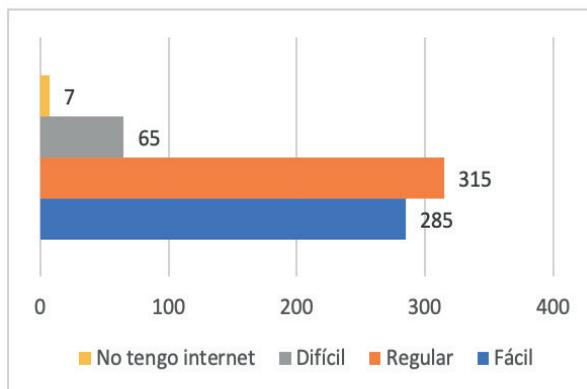


Gráfico 1. Acceso a internet, por parte de los alumnos desde su lugar de origen. Fuente: base de datos personal.

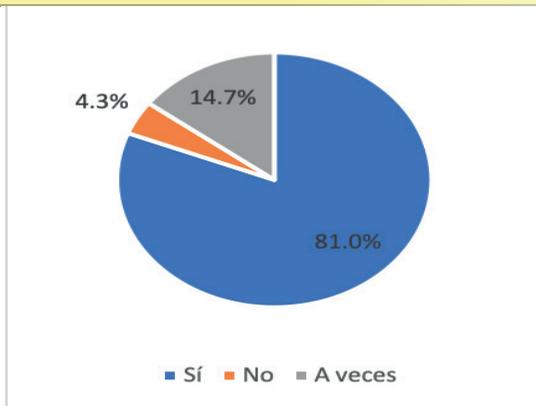


Gráfico 2. Disponibilidad de computadora en casa. Fuente: base de datos personal.

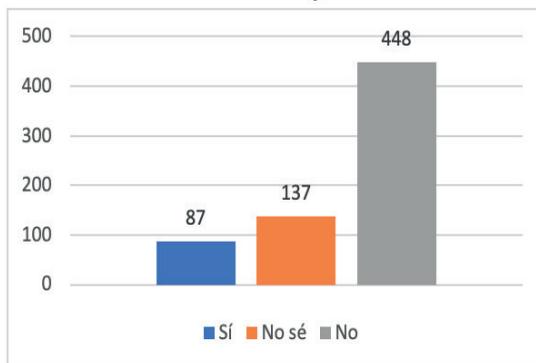


Gráfico 3. Aprovechamiento escolar. Fuente: base de datos personal.

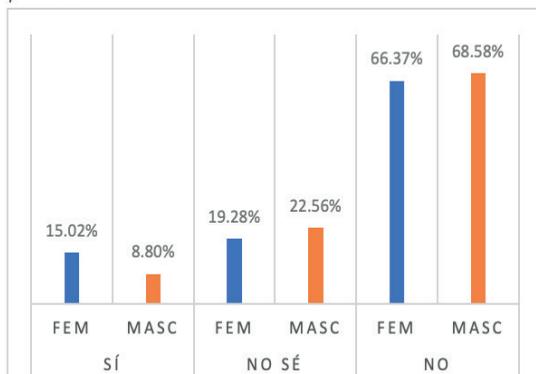


Gráfico 4. Cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de acuerdo al género. Fuente: Base de datos personal.

tes respondió disponer de este insumo en casa para el acceso a clases (81%), el 14.7% de ellos mencionaron tenerla disponible solo alguna parte del tiempo, mientras que 4.3% del total de encuestados no disponen de esta herramienta en casa, como se explica en el gráfico 2.

Más de la mitad contestó estar preparado para llevar su proceso enseñanza aprendizaje en esta modalidad, pero los resultados muestran que para 448 de los encuestados no se cumplió el objetivo de aprendizaje (lo cual representa dos terceras partes de los participantes, 66.6%), para 87 alumnos sí se cumplió y los 137 restantes no saben si se cumplió, como se indica en el gráfico 3.

De los 87 alumnos que consideran como cumplidos los objetivos de aprendizaje, 67 fueron mujeres, y 20 fueron hombres, lo que representa el 15.02% de las participantes femeninas, y el 8.8% de los participantes masculinos, como se aprecia en el gráfico 4.

En el mismo orden de ideas, en relación al aprovechamiento académico, la mayoría de los participantes

consideraron tener un aprovechamiento entre regular o malo, abarcando entre estas dos categorías el 82% de las respuestas (551 participantes), indicado en el gráfico 5.

En referencia a si los alumnos consideran estar preparados para continuar su formación académica en línea el próximo semestre, únicamente 61 participantes opinaron estar suficientemente preparados para afrontar el semestre próximo, lo que representa el 9.1% de participantes. Lo anterior significa que el 90.9% de la población de esta muestra no considera estar preparada para el semestre próximo: 18.5% de los participantes (124 participantes) considera estar deficientemente preparados; 43.9% consideran estar regularmente preparados para el próximo semestre, es decir, 295 participantes; por último, 28.5% de los participantes se consideran como poco preparados, es decir, 192 participantes.

Finalmente, las respuestas de los alumnos ante la cuestión de si las clases en línea sustituyen el aprendizaje en aula, mostraron una clara mayoría de 600 participantes que respondieron negativamente a esta cuestión, siendo el 89.3% de participantes. En cuanto a los 72 participantes restantes, 37 de ellos respondieron que las clases en línea si sustituyen al aprendizaje en aula y 35 personas mantienen una

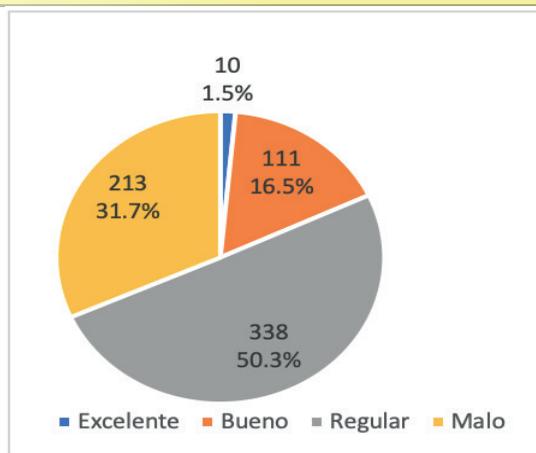


Gráfico 5. Aprovechamiento académico por parte de los estudiantes. Fuente: base de datos personal.

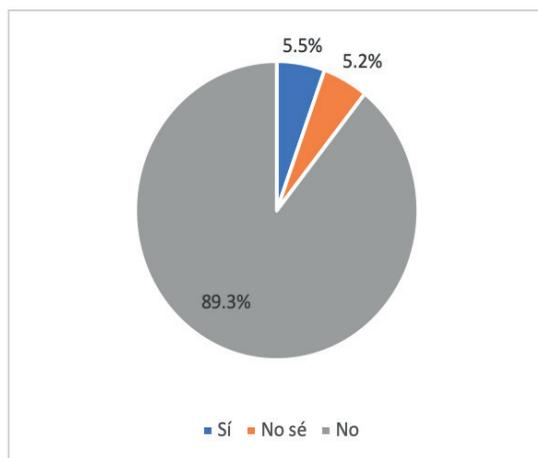


Gráfico 6. La enseñanza en línea y el aula. Fuente: base de datos personal.

postura neutral ante dicha cuestión, representando el 5.5% y 5.2% respectivamente, como se explica en el gráfico 6.

Conclusiones

Se han identificado factores que no han favorecido a la modalidad del proceso enseñanza y aprendizaje en línea como la falta de internet de calidad, la brecha digital que no permite que el 100% de los alumnos tengan acceso a internet y la falta de preparación académica de los profesores para poder interactuar a partir de las dinámicas propias de la educación en línea. Para los alumnos esta modalidad no ha sido favorable.

Desde la perspectiva global, para los alumnos la imprevista transición de la modalidad de clases presenciales a clases en línea es mayormente negativa, la poca satisfacción nace desde las carencias en herramientas que garanticen el acceso a este tipo de educación, que puede ser desde los dispositivos tecnológicos hasta lo esencial como el acceso a internet, situación que se muestra difícil para cierta parte del alumnado.

En lo referente al aprendizaje, se identificó la inconformidad por parte de los alumnos en este último ciclo escolar, un alto porcentaje señalan que no están alcanzando las metas académicas, de igual manera una mayoría de alumnos concluyen que su aprovechamiento no es el adecuado. Esto se refleja también en la carencia de confianza respecto al conocimiento obtenido pues la mayoría siente estas capacidades como insuficientes e incluso necesarias de repetir en un curso completamente nuevo.

Cabe mencionar que la posibilidad de clases en línea ofrece ciertas ventajas en cuanto a comodidad, compartición de recursos didácticos y flexibilidad de horarios, pero para acceder a ellos es necesaria una planeación anticipada del curso en sí mismo, como de la capacitación previa de alumnos y profesores en el manejo de plataformas y herramientas provistas por estas.

Realizar la transición de un ambiente presencial a uno virtual sin duda es un evento que requiere adaptación, y realizar este cambio de una manera abrupta lo vuelve todavía más difícil para todos los involucrados, se presenta como un desafío la necesidad de cambiar a otras formas de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje

desde la revolución digital y la educación a distancia hacia el diseño y la reconstrucción de nuevos modelos educativos presenciales y virtuales.

Al ser las condiciones particulares de los estudiantes las que influyen de manera principal en el acceso a esta modalidad virtual, la mayoría de los alumnos coinciden en un punto: la educación en línea no sustituye el aprendizaje en el aula. Lo que ha terminado por aminorar su aprendizaje y seguridad respecto al conocimiento obtenido en este periodo escolar.

Referencias

- Abreu, J. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *International Journal of Good Conscience*, 15 (1), 1-15.
- Albuquerque, L., Rodrigues da Costa, T., Macedo, V., Pereira, G., Carneiro, F., Zen, P. & de Arruda, M. (2020). What You Gain and What You Lose in Covid-19: Perception of Medical Students on their Education. *Clinics*, 75, 2133
- Alcántara, A. (2020). Educación Superior y Covid-19: una perspectiva comparada. En: *Alcántara, A. Educación y pandemia. Una visión académica*. Ciudad de México: IISUE, UNAM.
- Arias Clínicos, N., González Guerrero, K. & Padilla Beltran, J. (2010). Educación a distancia y educación virtual: una diferencia necesaria desde la perspectiva pedagógica y la formación del ser humano. *Revista de investigaciones UNAD*, 9, 207-221.
- Casas, L. (2020). Percepción de un curso «blended» como herramienta para la mejora continua en Ciencias de la Salud, experiencia de una universidad peruana. *Educación Médica*, 547, 1-4.
- IESALC-UNESCO. (2020). “El coronavirus-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones”. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de Covid-19. En: Lloyd, M. *Educación y pandemia: Una visión académica*. Ciudad de México: IISUE, UNAM.

Ruiz, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En: Ruiz, E. *Educación y pandemia. Una visión académica*. Ciudad de México: IISUE, UNAM.

UTILIZACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Gilberto López Topete

Maestro en Educación. Coordinador del Programa de Nivelación para Docentes en Servicio de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara. gilberto.lopez@upn141.edu.mx

Recibido: 4 de mayo 2021.

Recibido: 7 de enero 2022.

Resumen

El trabajo relata la experiencia en el uso de tecnologías digitales, de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, durante el confinamiento por COVID-19. La metodología incluye una encuesta en línea, la cual se distribuyó entre los participantes vía correo electrónico para ser contestada en casa, lugar donde han desarrollado sus actividades académicas desde finales de marzo de 2020. El objetivo es conocer de manera inicial, la experiencia educativa en línea que han desarrollado durante el último año, la participación previa en cursos formales en línea, el impacto que ha tenido el confinamiento en su proceso de aprendizaje, y también el modelo educativo que prefieren para su formación. Los datos se muestran en un conjunto de gráficos resultado del análisis estadístico que se prac-

ticó, y que indicó la preferencia del modelo presencial apoyado con tecnología, sobre otros modelos educativos como son los híbridos y virtuales.

Palabras clave: Aprendizaje en línea, Covid-19, educación superior, estudiantes universitarios, tecnología digital.

Abstract

The work relates the experience of the students of the Bachelor of Pedagogy at Universidad Pedagógica Nacional in the use of digital technologies during isolation by COVID-19. The methodology includes an online survey, which was distributed among the participants via email to be answered at home, where they have developed their academic activities since the end of March 2020. The objective is to know, initially, the educational experience in line that they have developed during the last year, their previous participation in formal online courses, the impact that isolation has had on their learning process, and also the educational model they prefer for their training. The data are shown in a set of graphs resulting from the statistical analysis that was carried out, and that indicated the preference of the face-to-face model supported by technology, over other educational models such as hybrids and virtual ones.

Keywords: Online learning, Covid-19, higher education, college students, digital technology

Todas las pandemias han sido un parteaguas en la historia de la humanidad. En esta ocasión, la primera manifestación comenzó en la ciudad de Wuhan, en la República Popular China, en diciembre de 2019.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), decretó oficialmente el día 11 de marzo de 2020 como el inicio de la actual pandemia por Covid-19, la cual se ha extendido hasta los rincones más apartados del planeta, y ha modificado el estilo de vida que conocíamos; a comienzos de mayo de 2021, en México se tienen confirmados un poco más de 2 millones 500 mil casos, por otra parte, la cifra de defunciones rebasa los 235 mil fallecidos (Gobierno de México, 2021).

Para hacer frente a este grave problema de salud, se aplica desde diciembre de 2020, la Política Nacional de Vacunación contra Co-

vid-19, con la cual se pretende inmunizar a la población mexicana, y se proyecta que finalice en el mes de marzo de 2022; sin embargo, el impacto del brote no se puede precisar aun, así como tampoco, cuándo terminará el confinamiento obligatorio, por lo tanto, se deben buscar alternativas que favorezcan el desarrollo de las actividades humanas durante el resto del confinamiento.

De acuerdo con la UNESCO (2021), alrededor de 900 mil estudiantes en distintos países del todo el orbe y de todos los niveles educativos, continúan afectados por la epidemia de SARS-CoV2, y no pueden continuar de manera parcial o total con sus estudios.

En América Latina, al comienzo de la pandemia, se suspendieron clases en atención a las medidas de confinamiento en todos los niveles educativos, en por lo menos 16 países, a esto se sumó, la falta de acceso a las tecnologías digitales por parte de docentes y estudiantes de esta región (CEPAL, 2020).

En el caso de nuestro país, se ha realizado un gran esfuerzo para continuar con las actividades en todos los niveles educativos, el uso de la televisión abierta como recurso para la educación básica, ha permitido que millones de estudiantes continúen con sus clases diarias. Sin embargo, a raíz de este disruptivo evento, se genera invariablemente una brecha entre quienes tienen acceso a equipos informáticos y servicio de Internet, y quienes no tienen acceso a este tipo de dispositivos y plataformas digitales, ya sea por falta de infraestructura o por cuestiones económicas.

La educación superior en México también se ha visto impactada con este fenómeno, hasta 4.4 millones de estudiantes que integran este nivel (OECD, 2019), han sido afectados y han modificado sus actividades diarias a partir del confinamiento, por lo que han tenido que adaptarse a los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia, utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas digitales fundamentales para el desarrollo de sus actividades académicas.

Aunque se asocia de forma constante a las generaciones actuales, que en su gran mayoría forman parte de la matrícula universitaria, con *nativos digitales* (Prensky, 2006), individuos que dominan la lengua digital, es decir, sujetos íntimamente relacionados con el uso de las TIC, computadoras personales, teléfonos inteligentes, videojuegos y todo tipo de aplicaciones digitales, para ellos, sin embargo, el fin prin-

principal en la utilización de este conjunto tecnológico era más bien lúdico, y de establecer y permanecer en comunicación constante con amigos y familiares a la distancia.

La nueva normalidad ha traído para estos jóvenes un *modus vivendi* distinto (Cáceres-Muñoz, Jiménez-Hernández y Martín-Sánchez, 2020), del que no pueden evadirse, incluye espacios físicos no acondicionados para realizar actividades académicas y laborales, mismos que deben compartir durante varias horas al día, puesto que son parte de una pequeña comunidad, pueden ser padres de familia, hijos, hermanos, parejas sentimentales, o bien, sujetos que comparten dicho espacio con otros inquilinos que también requieren asistir a sesiones académicas o laborales a distancia.

En ese mismo sentido, se distribuyen los recursos tecnológicos del hogar, el ordenador, el teléfono inteligente y demás dispositivos digitales de los que se ha echado mano durante el último año para salir adelante con las actividades en turno (Sánchez Mendiola *et al*, 2020).

Este cambio de hábitos, permite vislumbrar algunos temas que Suárez (2020) pone a discusión, como la sustitución de la formación presencial por una virtual, y las implicaciones en la adopción de las TIC ante la imposibilidad de asistir a los centros educativos por la actual situación.

Por estas razones, es importante dirigir la mirada hacia las necesidades de estos estudiantes, que con preparación previa o sin ella, se ven obligados a incorporar diversas plataformas y aplicaciones digitales en su proceso formativo, así como apropiarse de distintos dispositivos electrónicos con la finalidad de llevar a buen puerto sus cursos, y cumplir con las tareas que se generan en las diferentes asignaturas de su plan de estudios.

Objetivo

El objetivo del proyecto fue diseñar e implementar una encuesta en línea, que permitiera explorar la utilización de tecnologías de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, obtener información estadística sobre algunos aspectos relacionados con la nueva normalidad, sus experiencias previas en cursos formales en línea, el impacto que ha tenido su proceso de aprendizaje durante el confinamiento, y también, de acuerdo con su experiencia, conocer el modelo educativo de su preferencia.

Método

En cuanto al apartado metodológico, de acuerdo con la organización de métodos y materiales de Villagrán y Harris (2009), en trabajo se desarrollaron los siguientes puntos:

Diseño

El diseño de este proyecto, se considera *no experimental, transeccional y exploratorio* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), ya que, con base en una recolección de datos única, se conoció de manera inicial, la situación en que desarrollaron las actividades académicas estos jóvenes a partir del confinamiento por Covid-19.

Población

El estudio se llevó a cabo en la Unidad Guadalajara, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La muestra fue seleccionada de acuerdo a su accesibilidad. En total, se invitó a participar en el estudio a 272 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la mencionada Universidad, de los cuales 250 son mujeres y 22 son hombres.

Entorno

La UPN Unidad Guadalajara es una institución pública de educación superior, forma parte de la red de Unidades UPN en el Estado de Jalisco (UPN Guadalajara, 2021), y se dedica a la formación y actualización de los docentes en México.

Intervenciones

En relación con lo anterior, se planteó invitar a participar a los estudiantes a través de su cuenta de correo electrónico institucional. A través de dicho buzón, se entregó el cuestionario de 12 ítems basado en la web, mismo que se diseñó con el *software* de administración de encuestas *Formularios de Google Workspace*.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo del 22 al 30 de abril de 2021, los involucrados contestaron desde sus domicilios las pre-

guntas, utilizando la infraestructura doméstica que tenían disponible en cada caso.

Análisis estadístico

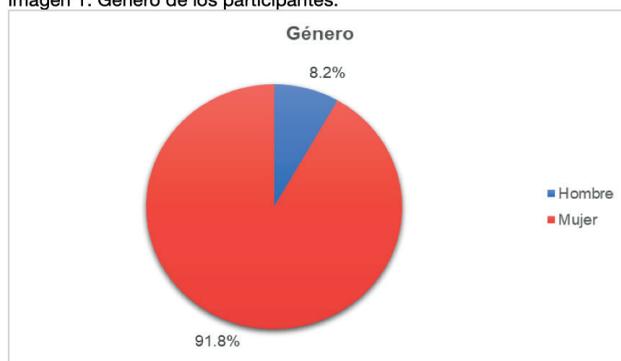
Con las respuestas recibidas en el cuestionario, se creó una base de datos en *Microsoft Excel*. Este conjunto de datos se agregó a una tabla dinámica para realizar el análisis estadístico de cada uno de los ítems de la encuesta. En dicho análisis, se incluyó una prueba de Chi Cuadrada (χ^2), para relacionar las respuestas sobre los cursos previos formales y el proceso de aprendizaje en línea de los encuestados, finalmente se incluyó una colección de gráficas y diagramas para presentar los resultados obtenidos.

Resultados

El conjunto de datos obtenido del cuestionario, permitió visualizar la radiografía de esta comunidad virtual de estudiantes. La encuesta fue contestada por un total de 97 estudiantes, que representan 35.6% de los invitados a participar en el estudio vía correo electrónico.

En cuanto a las características de la población participante, se observó que 91.8% de la matrícula son mujeres y solamente 8.2% son hombres. Otra variable que se incluyó en el estudio, fue la correspondiente a la edad, el rango de edades en este caso, se extiende desde 18 hasta 54 años, con una edad promedio de 24 años, y una moda y una mediana de 21 años.

Imagen 1. Género de los participantes.



Fuente: elaboración propia.

En relación con su experiencia previa en educación formal en línea, destacaron los cursos que recibieron durante su estancia en el bachillerato, con 11%, mientras que 58%, participó en cursos en línea en la universidad donde está inscrito actualmente. En este agregado, 7% reportó cursos formales recibidos desde la educación secundaria, y quienes no tuvieron acceso a ningún curso formal previo al confinamiento representaron 24%.

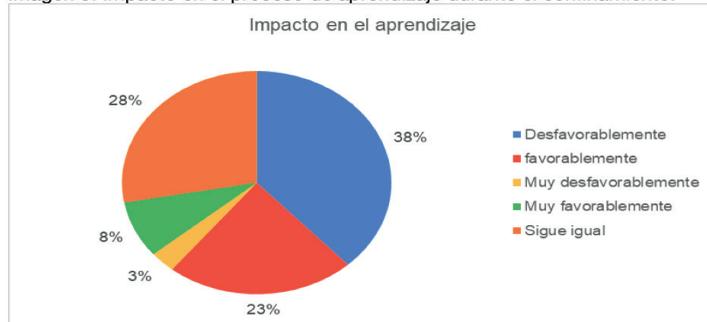
Imagen 2. Experiencias de enseñanza-aprendizaje formal en línea previas.



Fuente: elaboración propia.

Para continuar con la exposición de datos, en cuanto al impacto que ha tenido su proceso de aprendizaje durante el confinamiento por Covid-19, un porcentaje importante de los encuestados lo categorizó como negativo, las respuestas indicaron que ha sido muy desfavorable para 3% de los alumnos, 38% de los encuestados lo consideró desfavorable, 28% agregó que sigue igual que antes del confinamiento. En contraparte, el impacto ha sido favorable para 23%, y 8% consideró muy favorable su proceso de aprendizaje en línea.

Imagen 3. Impacto en el proceso de aprendizaje durante el confinamiento.



Fuente: elaboración propia.

Para establecer la relación entre estos dos ítems, el impacto del confinamiento en el aprendizaje y los cursos formales previos que tuvieron los estudiantes, se utilizó la prueba estadística desarrollada por Pearson, denominada comúnmente como Chi Cuadrada (χ^2), la cual permite medir la discrepancia entre la frecuencia observada y la esperada (Elorza, 2008), y aceptar o rechazar dos tipos de hipótesis sobre un estudio estadístico, la hipótesis nula y la hipótesis alternativa.

La hipótesis nula (H_0) para esta prueba, estableció que los estudiantes con experiencias previas en cursos formales en línea han tenido un aprendizaje favorable durante el confinamiento. Por otra parte, la hipótesis alternativa (H_1), fue que los estudiantes sin experiencias previas en cursos formales en línea, han tenido un aprendizaje favorable.

Al desarrollar la prueba, se consideraron como valores de referencia para el cálculo de χ^2 , un margen de error de 0.05, y también un valor de 4 grados de libertad, de manera que se obtuvieron los resultados que se muestran en la siguiente tabla (Imagen 4).

Imagen 4. Tabla de cálculo de Chi Cuadrada.

Prueba de Hipótesis χ^2			
Cursos previos	SI	NO	χ^2
Aprendizaje			
Muy favorable	1.1243	1.6021	
Desfavorable	0.0004	0.0006	
Sigue igual	0.0473	0.0674	
Desfavorable	0.1396	0.1989	
Muy desfavorable	0.0319	0.0454	
Total	1.3435	1.9144	3.2579

Fuente: elaboración propia.

En este caso, el resultado del cálculo de χ^2 fue 3.2579, por lo que el estadístico, fue menor que el consultado en la tabla de los valores críticos para la distribución χ^2 , con 4 grados de libertad y un margen de error de 0.05, el cual es 9.4877.

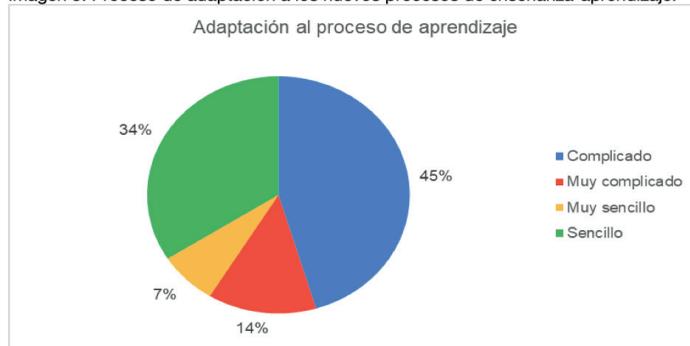
Teniendo en cuenta esta comparación de valores, se aceptó la H_0 , la cual establece que, los estudiantes con experiencias previas en cursos formales en línea, son los que han tenido un aprendizaje favorable durante el confinamiento.

A través de esta prueba estadística, se confirma la importancia de los cursos previos para quienes respondieron afirmativamente, esto

fue muy útil para su proceso formativo, ya que les permitió tener un aprendizaje favorable aún con el aislamiento, mientras que sus compañeros que no tuvieron cursos previos, vieron desfavorecido su aprendizaje en los últimos meses.

Otro ítem que se incluyó en la encuesta, fue la cláusula sobre adaptación al nuevo proceso de enseñanza aprendizaje, la mayoría de los estudiantes expresaron que ha sido una aventura complicada, 45% se expresó en ese sentido, otro 14% ha experimentado una situación muy complicada, mientras que 34% lo consideró un proceso de adaptación sencillo.

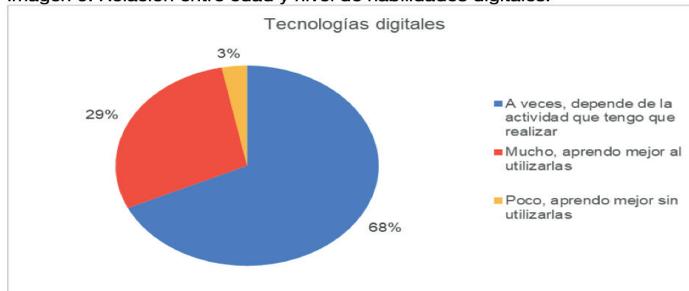
Imagen 5. Proceso de adaptación a los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.



Fuente: elaboración propia.

El siguiente gráfico mostró un dato interesante, 29% de los sujetos, coincidió en que las tecnologías digitales favorecen mucho su aprendizaje, mientras que la gran mayoría 68% condicionó la efectividad al tipo de actividad que realiza, solo 3% respondió aprender mejor sin utilizarlas; parece que el uso lúdico exclusivo de las herramientas digitales, quedó atrás, en la época previa al confinamiento.

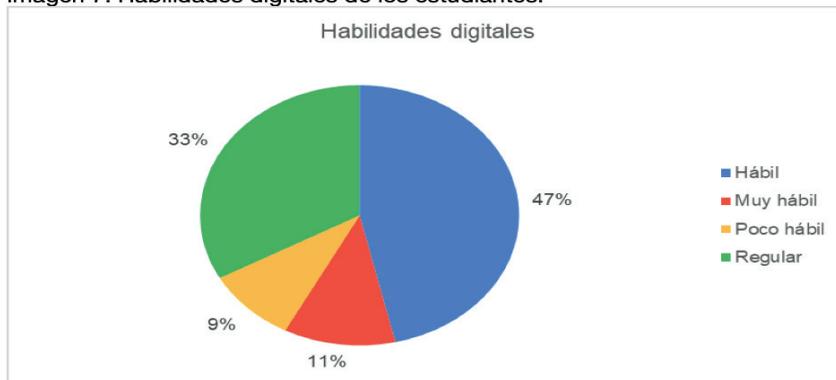
Imagen 6. Relación entre edad y nivel de habilidades digitales.



Fuente: elaboración propia.

Según su propia percepción, los estudiantes se consideraron hábiles para cumplir con sus tareas escolares en línea. La gráfica muestra la autoevaluación de los educandos, 11% respondió ser muy hábil, 47% hábil, 33% indicó tener habilidades regulares y 9% dijo ser poco hábil en el uso de las TIC (Imagen 7).

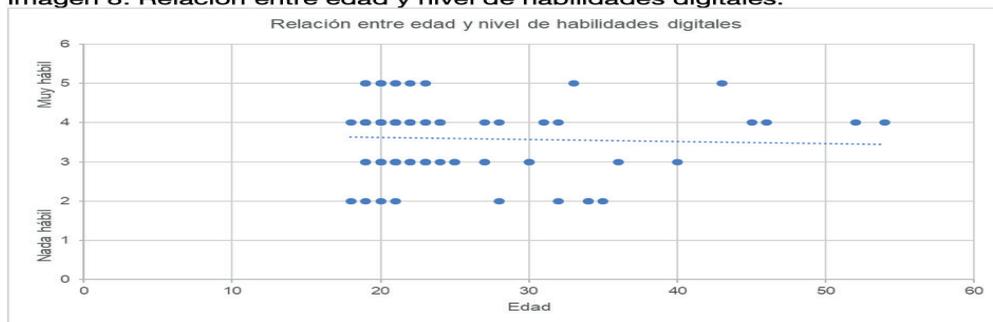
Imagen 7. Habilidades digitales de los estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Con relación a lo anterior, destacaron los sujetos que se autoevaluaron como poco hábiles, cuyas edades oscilan entre los 18 y 21 años, según se muestra en la siguiente gráfica de dispersión (Imagen 8).

Imagen 8. Relación entre edad y nivel de habilidades digitales.



Fuente: elaboración propia.

Estos resultados contrastan con la categorización de nativos digitales, es decir, se esperaría que los individuos más jóvenes, tendrían un nivel de apropiación, identificación y familiaridad con estos dispositivos digitales, que favorecería la interacción con sus pares y profesores.

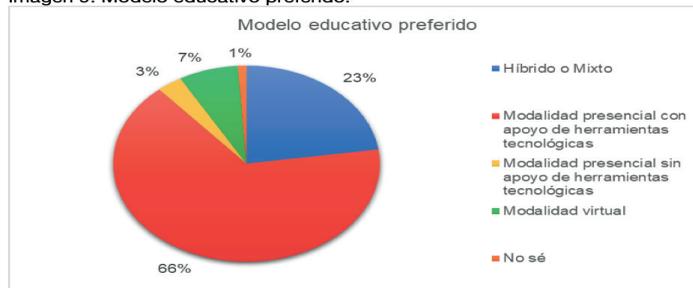
En relación a las aplicaciones disponibles para los estudiantes, prácticamente todos utilizan la plataforma institucional, que integra diversas herramientas digitales como son las Aulas Virtuales (*Classroom*), el Correo Electrónico (*Gmail*), los Servicios de Videotelefonía (*Google Meet*), el Almacenamiento en la Nube (*Google Drive*) y los Pizarrones Digitales (*Jamboard*). De igual forma, utilizan otros servicios no institucionales, y también diversas Redes Sociales (*Facebook*, *Instagram*, *Twitter*) y la Mensajería Instantánea (*WhatsApp*, *Telegram*).

Este conjunto de aplicaciones digitales les permite realizar sus actividades académicas fácilmente, hecho que fue corroborado con 76% de las respuestas, mientras que solo 2% expresó que es difícil hacer uso de estos recursos en línea.

Finalmente, se planteó indagar sobre el modelo educativo preferido por los jóvenes encuestados. Las respuestas indicaron que los ambientes educativos virtuales, no resultaron ser los favoritos de los participantes, ellos claramente respondieron que la modalidad presencial es su favorita, una modalidad que incluye herramientas tecnológicas para algunas actividades, pero finalmente presencial.

La gráfica indica que 66% se aferró al estilo de cursos anterior al confinamiento, 23% consideró un modelo híbrido o mixto, y solo 7% apostó por el uso más intensivo de dispositivos y plataformas digitales, es decir, de los modelos virtuales para su formación.

Imagen 9. Modelo educativo preferido.



Fuente: elaboración propia.

Discusión

Como una exploración inicial, el análisis estadístico realizado, acerca a la experiencia que ha vivido este grupo de estudiantes universitarios en el uso de tecnologías durante el confinamiento por Covid-19.

En términos de McLuhan (1996), cualquier tecnología es una extensión del cuerpo humano, tomando en cuenta esta idea, la incorporación de tecnología permite a los estudiantes extender sus posibilidades físicas, y de esta forma, realizar sus actividades escolares, prevenir contagios y contener el efecto de la pandemia.

Los resultados obtenidos, muestran la dualidad que ha provocado el confinamiento en los procesos formativos en línea para estos estudiantes.

Ante la imposibilidad de asistir personalmente a su centro educativo, la utilización de diversas aplicaciones digitales, les ha permitido continuar sus cursos, sus estudios no se han detenido, y, por otra parte, han comenzado a desarrollar habilidades para el uso de estas herramientas de aprendizaje. No obstante, su preferencia por las clases presenciales, la complicación para adaptarse a un nuevo modelo educativo no solicitado, y lo desfavorable que ha sido su proceso de aprendizaje también se hacen presentes en sus opiniones.

En algunos casos, las ideas expresadas en la encuesta, se contraponen con conceptos previamente divulgados, que señalan la preferencia hacia las nuevas tecnologías de las personas más jóvenes, y la poca habilidad para realizar tareas y demás actividades escolares en línea, que ellos mismos expresan, así como también, lo complicado que ha sido adaptarse a los procesos de aprendizaje a distancia, para algunos estudiantes que se encuentran en el segmento de menor edad de la comunidad participante.

En la aplicación de la prueba de hipótesis x^2 , el resultado obtenido, señala la importancia de formar a los jóvenes en el uso de las TIC desde las primeras etapas de su educación, ya que esto favoreció a quienes sí tuvieron acceso a cursos en línea previos, y a través de esa participación, han desarrollado habilidades que favorecen su aprendizaje en modalidades en línea, con mejores condiciones que aquellos faltos de experiencias previas.

Por otra parte, cabe señalar que todos los educandos tienen libre acceso a la plataforma institucional de la universidad, sin embargo, el uso que hacen de esta, parece ser discontinuo, ya que la encuesta que se les hizo llegar a través de su cuenta de correo electrónico institucional, no había sido revisada por la mayoría de los invitados a participar, incluso una semana después del envío.

Quizá la diversidad de cuentas de correo, redes sociales, mensajería instantánea y demás aplicaciones que utilizan para comunicarse,

como lo afirmaron previamente, causan un cierto desapego hacia algunas de ellas, mientras que otras pueden resultar más importantes, y, por lo tanto, las consulten y obtengan la información necesaria para desarrollar sus tareas y contactar a sus pares y profesores.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta de Suárez (2020) sobre comenzar a utilizar las modalidades educativas virtuales de forma más generalizada, no parece ser muy favorable para este grupo de jóvenes encuestados.

Para dar seguimiento a este trabajo, se podrían tratar algunos temas relacionados que impactan en el aprendizaje en línea como son: las situaciones personales y emocionales que han enfrentado los estudiantes, la convivencia intrafamiliar durante el confinamiento, la infraestructura tecnológica disponible en el hogar, o el acompañamiento virtual que reciben de parte de sus profesores.

Es evidente que los esfuerzos realizados por parte de las instituciones educativas en nuestro país, han permitido que la mayoría de los estudiantes sigan avanzando en su trayecto formativo. Al mismo tiempo, se deben tomar en cuenta las opiniones vertidas por estos jóvenes, para generar alternativas que favorezcan su aprendizaje en contextos disruptivos, de tal forma, que puedan finalizar satisfactoriamente sus estudios universitarios.

Las respuestas obtenidas, nos invitan a reflexionar sobre algunos supuestos que tenemos en torno a los jóvenes, a la necesidad de incorporar una mejor educación en el uso de las TIC, no solo en el nivel superior, sino en todos los niveles educativos, y también al reto de modificar hábitos y costumbres con mayor rapidez, ya que fácilmente son trastocados por fenómenos inesperados y complejos como la pandemia por Covid-19.

Referencias bibliográficas

- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez-Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Cepal, N. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

- de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. pp.1-20.
- Elorza, H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. México: CENGAGE Learning.
- Gobierno de México. (2021). *Covid-19 Tablero México*. Disponible en: <https://datos.covid-19.conacyt.mx/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). Madrid: McGraw-Hill
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós
- OECD. (2019), *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (Covid-19)*. Disponible en: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Prensky, M. (2010). *Nativos y migrantes digitales*. Disponible en: [https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20IN-MIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20IN-MIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco, R., De Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M.A., Rendón Cazales, V.J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (rdu)* Vol. 21, núm. 3 mayo-junio. doi: <http://doi.org/10.22201/co-deic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Suárez, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 109-114. doi: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.299>
- UNESCO (2020). *Impacto de la Covid-19 en la educación*. Disponible en: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UPN Guadalajara. (2020). *Unidad 141 Guadalajara*. Disponible en: <http://upn141.edu.mx/index.php/unidad/>
- Villagrán, A. y Harris, P. (2009). Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico. *Revista Chilena de Pediatría*, 80(1), 70-78. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062009000100010>

APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN INGLÉS A TRAVÉS DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN LA ASIGNATURA ENTORNO GLOBAL

Joel Scott Sánchez Blanco

Estudiante de Doctorado en Desarrollo Educativo. Docente en la Preparatoria 19 de la Universidad de Guadalajara. joel.scott16@hotmail.com

Recibido: 22 de abril 2021.
Aceptado: 5 de febrero 2022.

Resumen

El presente artículo presenta los resultados finales de una investigación de carácter exploratorio con enfoque cualitativo cuyo objetivo es lograr que el estudiante aprenda el vocabulario en inglés de la asignatura Entorno Global y lo aplique en la participación de proyectos escolares.

Se comparten los antecedentes que aluden a esta investigación. El resultado del diagnóstico ayudó a formular el problema, mismo que estriba en el aprendizaje de vocabulario en inglés. La revisión de las teorías ayudó a identificar los conceptos clave: aprendizaje de vocabulario, estrategias de aprendizaje de vocabulario y actividades lúdicas.

La estrategia operativa se dividió en cuatro etapas: dos presenciales y dos virtuales. En los resultados se discutió la comparativa del aprendizaje de vocabulario en inglés, en las dos modalidades de aprendizaje. Como conclusión se reafirma la teoría de Lewis sobre la importancia que tiene el vocabulario en inglés, para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Palabras clave: Aprendizaje del inglés, actividades lúdicas, estrategias de aprendizaje, estrategias cognitivas, vocabulario.

Abstract

This article presents the final results of an exploratory research with a qualitative approach whose objective is to get the student to learn the vocabulary in English of the subject Global Environment and apply it in the participation of projects schoolchildren.

The background to this research is shared. The outcome of the diagnosis helped to formulate the problem, which lies in learning English vocabulary. The review of theories helped identify key concepts: vocabulary learning, vocabulary learning strategies, and playful activities.

The operational strategy was divided into four stages: two face-to-face and two virtual. The results discussed the comparative learning of vocabulary in English, in the two learning modalities. In conclusion, Lewis' theory about the importance of English vocabulary for the development of language skills is reaffirmed.

Keywords: English learning, leisure activities, learning strategies, cognitive strategies, vocabulary.

Recientemente la investigación de Mexicanos Primero (2015) ha publicado hallazgos sobre el aprendizaje del inglés en México. Se realizó el Examen de Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria (EUCIS) a 11 ciudades del país, en las que se identificó un universo representativo de 4,727 egresados de Secundarias públicas que actualmente se encuentran cursando el nivel medio superior.

Los resultados fueron los siguientes: los jóvenes salen de la educación básica muy lejos de tener las “herramientas básicas para comunicarse en inglés”, ya que solo el 3% logró el nivel establecido como objetivo en el plan de estudios (B1). En el área del vocabulario se obtuvo un 37% de conocimiento para el nivel B1.

El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2001), refiere que el alcance en el área de riqueza de vocabulario el alumno que se encuentra en el nivel B1 “tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad” (p. 109).

Los parámetros anteriores no los alcanzan los alumnos de tercer semestre del bachillerato general por competencias, quienes deberían de encontrarse en condiciones de dominar los alcances del nivel B1 en la asignatura de inglés.

Una de las problemáticas que se detectó a partir de la observación, interacción y participación con los estudiantes referente al idioma inglés, en los semestres anteriores fue que los alumnos que ingresaban a la asignatura tenían la característica de contar con un nivel de inglés heterogéneo, es decir, unos estudiantes en nivel básico y otros en nivel intermedio y las habilidades lingüísticas sin desarrollar homogéneamente. De tal forma, en algunos casos la habilidad del *writing* estaba más desarrollada que la del *speaking* o la habilidad del *listening* estaba más desarrollada que la del *reading*.

La presente investigación deriva a partir de las siguientes razones: el interés propio estriba en evaluar la metodología a implementar en esta investigación, es por ello que la revisión teórica referente al objeto de investigación contribuyó al diseño de la estrategia de intervención y ésta a su vez facilitó la elaboración de la estrategia operativa, es así como se diseñaron los recursos para trabajar con los estudiantes, de esta manera la siguiente intervención estuvo encaminada en dar cuenta: 1) a los problemas que tenían los estudiantes de tercer semestre de la asignatura Entorno Global de la Preparatoria No.19 en relación con la producción del idioma inglés; y 2) a las estrategias que se implementaron para contrarrestar esta problemática.

Para (SEMS, 2009:4) El estatus curricular de la asignatura Entorno Global es el siguiente:

El plan del Bachillerato General por Competencias consta de dos áreas de formación: Básica y Especializante, de esta última se desprende la TAE que tiene como fin propiciar el desarrollo de competencias de su interés; profundizar en el conocimiento de tipo académico, con orientación propedéutica; ampliar una experiencia de trabajo o bien de cultura general.

La TAE Ser Global, se ubica en el Departamento de Comunicación y Aprendizaje, y cuenta con cuatro Asignaturas, iniciando en tercer semestre con la asignatura Entorno Global y finalizando en sexto semestre. Dicha TAE se fundamenta en el programa *Foreign Languages Institutional Program* (FLIP) a través del enfoque *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

Diagnóstico

Para realizar el diagnóstico pedagógico y poder analizar las situaciones y a los estudiantes se utilizaron las siguientes técnicas:

Observación: tuvo como objetivo registrar las acciones y conductas del estudiante dentro del aula clases, así como su participación y avance en el desarrollo de los contenidos de la asignatura, que proporcionaron información vigente para no caer en suposiciones.

Encuesta: se implementó la encuesta mixta ya que consistió de preguntas abiertas, cerradas y de elección múltiple. Tuvo como objetivo obtener información individual y contextual acerca de la interacción del idioma inglés en la vida de los estudiantes.

Examen Diagnóstico De Conocimiento: se diseñó un examen con un nivel B1, acorde al Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2001) para evaluar las cuatro habilidades lingüísticas (*reading, listening, writing* y *speaking*) al igual que la gramática. El contenido para cada habilidad fue revisado y aprobado por la becaria de inglés Kelly Ramírez procedente de Florida Estados Unidos perteneciente al programa *FulBright Comexus* en la Preparatoria No.19 de la UdeG.

El examen diagnóstico de conocimiento que se implementó tuvo como objetivo evaluar el nivel de las cuatro habilidades lingüísticas; *reading, listening, speaking* y *writing*, así como la gramática del idioma inglés.

Resultados del Diagnóstico

Después de la aplicación se reúne la información obtenida para determinar las dificultades académicas. A continuación, se comparten los resultados obtenidos en cada una de las técnicas e instrumentos aplicados.

Observación: se observó que trabajar en equipo con el mismo círculo de amigos incitó al desorden y se dificultó terminar en tiempo y forma las actividades. La mayoría de los estudiantes les resulta complicado realizar y participar en equipos diferente a su círculo de amigos. Fue notable la diferencia en la realización de las actividades individuales, surgieron dudas para llevarlas a cabo, pero sentían la confianza de expresarlas y tenían el compromiso de terminar para entregar las actividades.

Encuesta: La encuesta fue integrada por 17 reactivos, dividido en cuatro tópicos: datos generales, ocupaciones familiares, escolaridades

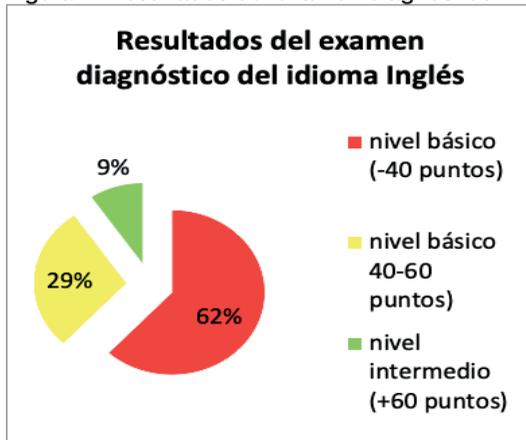
de los integrantes e interés personales. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

La comunidad comparte las características sociales y culturales de un pueblo, por tanto, los estudiantes todavía pertenecen a núcleos de familias que tienen ideas propias difíciles de replantear para un bienestar común. En el contexto familiar, las familias presentan necesidades económicas, lo que obliga a algunos estudiantes a que ingresen en el mundo laboral. Esto limita en forma parcial el aprendizaje en sus clases regulares, además no cuentan con la oportunidad de desarrollar actividades extracurriculares, por ejemplo, aprender una segunda lengua como el inglés en instituciones particulares.

En el hogar, la mayoría de los integrantes, como padres y hermanos mayores, no cuentan con un alto grado de estudios, la escolaridad promedio es el nivel secundaria. Esto refleja la poca reproducción personal del idioma inglés en la vida diaria de los estudiantes.

Examen diagnóstico de conocimiento: La calificación total acumulativa fue de 80 puntos. Se consideró una puntuación de 40 a 60 para el nivel básico y una puntuación de 61 a 80 para el nivel intermedio. Los resultados en torno al diagnóstico muestran información importante: de los veintiún estudiantes que realizaron el examen, trece no alcanzaron los cuarenta puntos para el nivel básico, seis obtuvieron una puntuación entre cuarenta y sesenta, lo cual los posiciona en el nivel básico y solo dos alcanzaron el nivel intermedio. El promedio de los resultados de cada habilidad lingüística y la gramática están por debajo de la media.

Figura 1: Resultados del examen diagnóstico.



Fuente: elaboración propia.

En suma, los resultados obtenidos del examen evidencian un rezago significativo en el idioma inglés, toda vez que más del 60% del total de los alumnos no cuentan con el nivel básico (tal como se muestra en la *Figura 3: Resultados del examen diagnóstico del idioma inglés*). Sin duda, este panorama demanda una urgente atención debido a que pone en riesgo los propósitos curriculares, así como también el desempeño escolar, y futuro profesional del estudiante.

Formulación del problema

De acuerdo con el análisis del diagnóstico anterior los resultados demuestran y confirman que la falta de vocabulario en inglés es la causante de que los estudiantes no obtuvieran los resultados favorables en la evaluación diagnóstica y con ello no desarrollarán de manera homogénea las habilidades lingüísticas del idioma inglés, que son el *Reading, Writing, Listening* y *Speaking*, así como la gramática.

Al hacer referencia a la formulación del problema, comparto con (Lewis, 1993) quien afirma que: el Aprendizaje de Vocabulario es la medula espinal en el aprendizaje de un segundo idioma y la existencia de las cuatro habilidades (*Listening, Speaking, Reading* y *Writing*) se ve limitado por este.

Con lo anterior se formula la siguiente pregunta de Investigación: ¿Qué estrategias de enseñanza permiten que los alumnos de la asignatura Entorno Global aprendan vocabulario en inglés y lo aplique en la elaboración de proyectos curriculares?

Así como el Objetivo General: Lograr que el estudiante aprenda el vocabulario en inglés de la asignatura Entorno Global y lo aplique en la elaboración de proyectos curriculares.

Marco teórico

La revisión de las teorías que se revisaron ayudaron a visualizar el campo literario acerca de los conceptos clave: aprendizaje de vocabulario, estrategias de aprendizaje de vocabulario y actividades lúdicas. Los autores que apoyaron como base para esta investigación fueron: (Nation, 2001), (Oxford, 1990), (Montessori, 1907) respectivamente, por nombrar algunos.

A partir de ellos se dan a conocer las variables sustanciales: la primera variable sustancial es el vocabulario ya que es el pilar fundamental en el aprendizaje de una lengua, este trabajo se enfatizó al desarrollo del vocabulario productivo ya que se busca que el estudiante no sólo comprenda el significado de las palabras, sino que las produzca a través de actividades, elaboración y presentación de proyectos.

La segunda variable sustancial estriba en el aprendizaje de vocabulario y el tipo que se implementó fue explícito, ya que el interés se centrará en el vocabulario relacionado a la asignatura. La tercera variable sustancial del problema refiere a las estrategias de aprendizaje de vocabulario, el cual integro los pasos, participación activa y competencia comunicativa, dados por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje.

La cuarta variable sustancial son las actividades lúdicas hay un sin número de actividades que se pueden aplicar en clase para aprender diferentes temas a estudiar, pero el enfoque se hizo en siete actividades que fueron útiles para aprender vocabulario: Presentación de imágenes por *Power Point*, Sopa de Letras, Relacionar Palabras, Crucigramas, Completar Palabras, *Kahoot* y Proyecto Integrador.

Para responder la pregunta de intervención planteada al inicio del proyecto ¿Qué estrategias de enseñanza permiten que los alumnos de la asignatura Entorno Global aprendan vocabulario en inglés y lo aplique en la elaboración de proyectos curriculares?

El aprendizaje de vocabulario es imprescindible para el dominio de un idioma, como lo es la reflexión crítica para interpretar textos, por esta razón se sugirió abordar la problemática a base de:

- estrategias cognitivas
- estrategia semántica
- estrategia lúdica
- estrategia de aprendizaje de vocabulario

A continuación, se comparte la relación de las cuatro estrategias que dieron sustento a la elaboración de la propuesta de intervención. La estrategia cognitiva encabezó esta relación, ya que en la estrategia cognitiva de organización se desarrolló la estrategia de aprendizaje de vocabulario en sus tres etapas: identificación, recuperación y elaboración. En cada etapa de las estrategias de aprendizaje de vocabulario se diseñaron actividades lúdicas con su respectiva estrategia semántica de memorización. Las estrategias cognitivas de elaboración y repetición complementaron la propuesta de intervención.

Tabla 1: Relación de las estrategias.

Aprendizaje de Vocabulario			
Weinstein y Mayer Estrategia Cognitiva	Paul Nation Estrategia de Aprendizaje de Vocabulario	Levin y Pressley Estrategia (Semántica) de Memorización	
Organización	Identificación	Imágenes <i>PowerPoint</i>	Estrategia Lúdica
		Sopa de Letras	
	Recuperación	Relacionar Palabras	
		Crucigrama	
	Producción	Completar Palabras	
		<i>Kahoot</i>	
	Proyecto Integrador		

Elaboración	Se adaptó la Estrategia de Aprendizaje de Vocabulario de (Nation, 2001); Identificación, Recuperación y Producción, a la Estrategia Cognitiva de Organización de (Weinstein y Mayer, 1986). Como Estrategia Lúdica se elaboraron siete actividades. Estas actividades pertenecen a la Estrategia (Semántica) de Memorización de (Levin y Pressley, 1985) para el aprendizaje de vocabulario.
Repetición	La repetición del vocabulario se utilizó en cada una de las ocho actividades lúdicas. Cada actividad se clasificó en las Estrategias de Aprendizaje de Vocabulario de Paul Nation; Identificación, Recuperación y Producción.

Fuente: elaboración propia.

El siguiente plan de acción muestra las fechas de las sesiones en las que se implementó el tema de vocabulario en inglés, así como las actividades lúdicas que se desarrollaron, junto con la presentación del proyecto integrador.

Tabla 2: Plan de acción.

Fecha Mes	Día	Temas de la Asignatura Entorno Global. Sesiones	Estrategia Lúdica Actividades
Febrero	18	1. Problematización	Imágenes <i>Power Point</i> Sopa de Letras Relacionar Palabras Crucigrama Completar Palabras <i>Kahoot</i>
	25	2. Trabajo Colaborativo	
Marzo	3	3. Investigación	
	10	4. Desarrollo	
	17	5. Evaluación	
	31	6. Comunicación	
Junio	5	7. Redes sociales.	
	8	8. Medios Audiovisuales	
	9	9. Pertinencia de Fenómenos	
	10	10. Proyecto Integrador	

Fuente: Elaboración propia.

Se decide dirigir esta investigación con el enfoque cualitativo, ya que en palabras de (Quecedo, R. & Castaño, C. 2002:7), mencionan que: “En sentido amplio, puede definirse como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”.

Para guiar este trabajo de investigación en una teoría pedagógica, se revisaron diferentes teorías y se eligió la Teoría Conductista de (Skinner, 1974) ya que las características de esta teoría aluden al objeto de estudio de la investigación, es decir, para lograr el aprendizaje de vocabulario en los estudiantes de la asignatura Entorno Global, se necesita de disposición, motivación y actitud para participar en las

actividades lúdicas propuestas; todas estas necesidades derivan de la conducta del estudiante, más que de su habilidad mental.

Para ser aún más específicos en la investigación cualitativa del proyecto de intervención se muestra a continuación una tabla con los cuestionamientos arriba referidos.

Tabla 3: Cuestionamientos del proyecto de intervención.

¿Qué se investiga?	El aprendizaje de vocabulario en inglés.
¿Por qué se investiga?	Es una limitante que posee el estudiante.
¿Para qué se investiga?	Para que el estudiante inicie sus procesos de comunicación en inglés a través de las habilidades lingüísticas.
¿Quiénes intervienen?	Estudiantes de tercer semestre, turno vespertino, de la Asignatura Entorno Global, Becaria de Idioma Inglés Kelly Ramírez y el profesor de la Asignatura.
¿Cómo se interviene?	Se realizó una triangulación entre la estrategia cognitiva de elaboración, las estrategias de aprendizaje de vocabulario y la estrategia semántica de memorización, a través de siete actividades lúdicas.
¿Cuándo se interviene?	La intervención de las actividades da inicio en el calendario 2020 A, (enero a junio).
¿Dónde se interviene?	En la Escuela Preparatoria núm.19 de Universidad de Guadalajara.

Fuente: Elaboración propia.

Muestra

La muestra de estudio se realizó ante 21 alumnos, nueve de ellos del turno matutino y doce del turno vespertino, de ellos 11 son hombres y 10 son mujeres. Sus edades oscilan entre los 16 y 17, que cursan el tercer semestre, en la TAE Ser Global, específicamente en la Asignatura Entorno Global. La asignatura se imparte en el turno vespertino.

Estrategia Operativa

Para la implementación de la estrategia operativa se definieron cuatro etapas. La primera etapa se llevó a cabo en las primeras 4 semanas (21 de enero–11 de febrero), en las que se aplicó el Examen Diagnóstico de Conocimiento a los veintiún estudiantes, después se procedió a la recopilación de los datos, procesamiento y análisis.

En la segunda etapa se dio inicio al proceso de intervención y se llevó a cabo en las siguientes cuatro semanas (18 de febrero–10 de marzo). Se llevaron a cabo cuatro sesiones, una sesión por semana,

con una duración de tres horas. Cada tema pertenece a una sesión y el tema 1.1 Problematización se inició en la sesión cinco, el tema 1.2 Trabajo Colaborativo en la sesión seis y el tema 1.3 Investigación en la sesión siete, en la sesión ocho se realizó una actividad extracurricular.

En cada sesión se implementaron seis actividades lúdicas para el aprendizaje de vocabulario. El vocabulario propuesto fue de veinte palabras por sesión, el tipo de palabras va desde verbos, adjetivos, sustantivo, hasta conectores. Las sesiones se dividieron en tres momentos: identificación, recuperación y producción.

En el momento de identificación se implementaron dos actividades lúdicas: la primera actividad fueron las imágenes de *Power Point* con una duración de 20 minutos. Es ahí donde se presenta el vocabulario con imágenes y se dio a conocer su respectiva pronunciación. La segunda actividad fue la sopa de letras con una duración de 20 minutos. En esta actividad el estudiante comenzó a identificar la estructura de las palabras.

En el momento de recuperación se implementaron dos actividades lúdicas: en las dos primeras actividades se trabajó la traducción del vocabulario. La primera actividad fue de relacionar palabras, con una duración de 20 minutos. En esta actividad el estudiante relaciona las palabras en español, con su traducción al inglés. La segunda actividad fue el crucigrama con una duración de 25 minutos. En esta actividad el estudiante recuperó el análisis de la estructura y forma de la palabra del vocabulario a partir del significado de cada una de las palabras.

El último momento fue el de producción y se implementaron dos actividades lúdicas: ambas actividades se enfocaron en la contextualización. La primera actividad fue completar palabras con una duración de 25 minutos. En esta actividad el estudiante aplicó el conocimiento del vocabulario adquirido de cada una de las palabras, esto incluyó el dominar el orden y la estructura de las palabras. La segunda actividad fue *kahoot*, cabe resaltar que fue la actividad preferida por los estudiantes, con una duración de 25 minutos. Esta actividad consistió en presentar oraciones incompletas cortas en inglés y el estudiante debía escoger entre dos opciones de vocabulario la que más diera sentido a la oración.

Para desarrollar los tres momentos se implementaron 135 minutos, quedando 45 minutos para la retroalimentación, dudas y cierre de las sesiones. En la sesión ocho (10 de marzo), los estudiantes realizaron una actividad extracurricular.

Las estrategias implementadas por el profesor y las realizadas por los alumnos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4: Plan de trabajo con las actividades lúdicas en la sesión 5.

Asignatura	Entorno Global		
Unidad	1. Metodología para la elaboración de proyectos		
Tema	1.1 Problematización		
# de Sesión	5	Fecha	18 de febrero de 2020
Objetivo	Que el estudiante identifique, recupere y contextualice el vocabulario a aprender en la sesión		
Vocabulario	Momentos	Actividades Lúdicas	
1. <i>Analyze</i> 3. <i>Delimit</i> 5. <i>Focus</i> 7. <i>Express</i> 9. <i>Need</i> 11. <i>Origin</i> 13. <i>Approach</i> 15. <i>Problematization</i> 17. <i>Break</i> 19. <i>Enough</i>	2. <i>Authentic</i> 4. <i>Elaborate</i> 6. <i>Evaluate</i> 8. <i>Until</i> 10. <i>Core</i> 12. <i>Chace</i> 14. <i>Issue</i> 16. <i>Require</i> 18. <i>Point</i> 20. <i>Empty</i>	Identificación	✓ Imágenes <i>PowerPoint</i> ✓ Sopa de letras
		Recuperación	✓ Relacionar palabras ✓ Crucigrama
		Producción	✓ Completar palabras ✓ <i>Kahoot</i>

Fuente: Elaboración propia.

En la tercera etapa, se trabajó de manera virtual a través del correo electrónico, para evitar contagios por Covid -19 y se llevó a cabo en las últimas tres semanas antes del periodo vacacional de Semana Santa (17 de marzo al 31 de marzo). En esta etapa se contactó vía correo electrónico a cada uno de los alumnos de la asignatura Entorno Global y se les envió las actividades lúdicas a realizar en las cuales incluían los temas de vocabulario correspondientes. Se les asignó una semana para la entrega de las actividades. En la sesión nueve se trabajó con el vocabulario del tema 1.4 Desarrollo, en la sesión 10 con el tema 1.5 Evaluación y la sesión 11 con el tema 1.6 Comunicación.

Se reanudó la cuarta etapa en el mes de junio, y se trabajó de manera virtual a través de las plataformas *Classroom*, *Zoom* y *WhatsApp* para evitar contagios por Covid-19. Se trabajó de manera continua durante cuatro días (5, 8, 9 y 10 de junio). En mayo se utilizó la plataforma *Classroom* para compartir con los estudiantes las estrategias a implementar de cierre de semestre, así como las fechas tentativas para finalizar con las actividades de vocabulario de la asignatura Entorno Global.

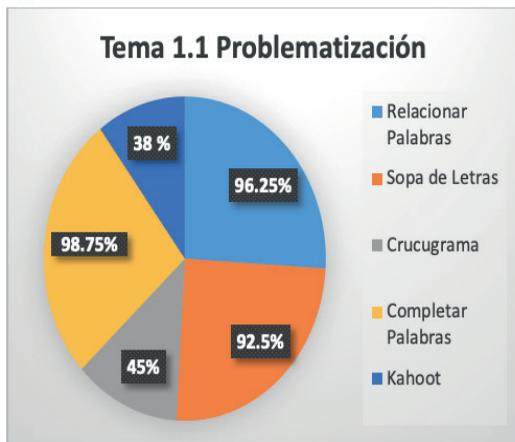
Se decidió trabajar a través de la plataforma *Zoom* y *WhatsApp*. Se asignaron cuatro fechas, las primera tres (5, 8 y 9 de junio) fueron para terminar con el vocabulario de la Asignatura. En la sesión 12 se trabajó con el vocabulario del tema 2.1 Redes Sociales, en la sesión 13 con el tema 2.2 Medios Audiovisuales, en la sesión 14 con el tema 3.1 Pertinencia de Fenómenos Globales

Se asignaron tres equipos de 7 estudiantes, cada equipo tuvo un horario de conexión diferente por la plataforma *Zoom*, esto con la intención de mejorar la calidad del internet y poder desarrollar de manera segura las seis actividades lúdicas. A través de la plataforma *Zoom* se compartió cada una de las actividades. Se continuó trabajando con el orden de los tres momentos; identificación, recuperación y producción. Los estudiantes resolvieron las respectivas actividades lúdicas y entregaron sus respuestas a través de *WhatsApp*.

La última sesión (15) con fecha del 10 de junio, se asignó para la presentación del Proyecto Integrador. Los estudiantes presentaron sus proyectos de temas ambientales, los cuales incluían palabras del vocabulario aprendido anteriormente en los nueve temas de la asignatura. Se trabajó con participación en pares, con la finalidad de tener una evaluación de inglés más clara y así poder enriquecer la retroalimentación de los estudiantes. La presentación del Proyecto Integrador se hizo en *PowerPoint*, a través de la plataforma *Zoom*, cada equipo con horarios diferentes para tener mejoras en el acceso a internet.

Resultados

Figura 2: Resultados de las actividades lúdicas en el tema 1.1 Problemización.



Los resultados obtenidos en esta intervención fueron muy enriquecedores por lo tanto, para su análisis e interpretación, se realizó de la siguiente manera:

✓ Análisis e interpretación de los resultados de las actividades lúdicas en los temas del curso en sus modalidades presencial y virtual.

En esta primera sesión se puede notar que las actividades lúdicas de crucigrama y

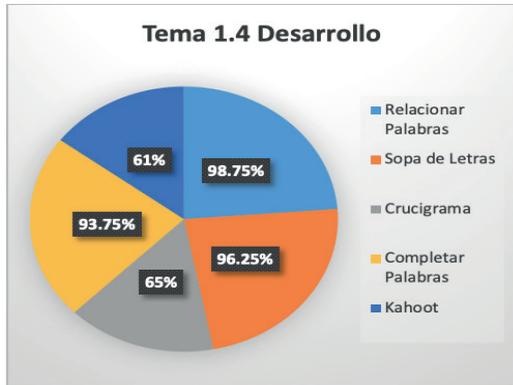
kahoot tuvieron un porcentaje muy bajo. En el crucigrama debido a que las definiciones de las palabras estaban en inglés y en kahoot debido al abuso de confianza para realizar la actividad. Las demás actividades tuvieron porcentajes arriba del 90%.

Esta actividad fue la primera en llevarse a cabo de manera virtual. Los resultados muestran un elevado porcentaje en las actividades de relacionar palabras, sopa de letras y completar palabras, ya que los estudiantes contaron con una semana para la entrega de las actividades. Crucigrama bajo en un 10% a causa de la autoconfianza.

Esta fue la primera actividad virtual con supervisión a través de zoom, se aprecia un bajo porcentaje en las actividades respecto al anterior, debido a que estuvieron dos meses inactivos; por el periodo vacacional de Semana Santa y al confinamiento por Covid-19. Kahoot represento el 40% por problemas de conexión en los estudiantes.

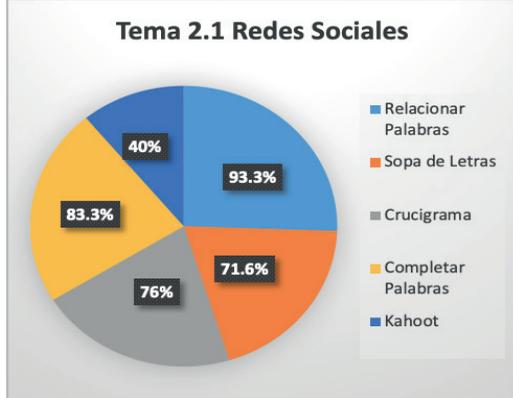
Los estadísticos de este esquema arrojaron que para el grupo de la Asignatura Entorno Global la mejor actividad para el aprendizaje de vocabulario fue Relacionar Palabras. Kahoot fue la preferida por todos, sin embargo, el bajo porcentaje se debe a problemas de conexión y a la falta de práctica de los estudiantes en esta aplicación.

Figura 3: Resultados de las actividades lúdicas en el tema 1.4 Desarrollo.



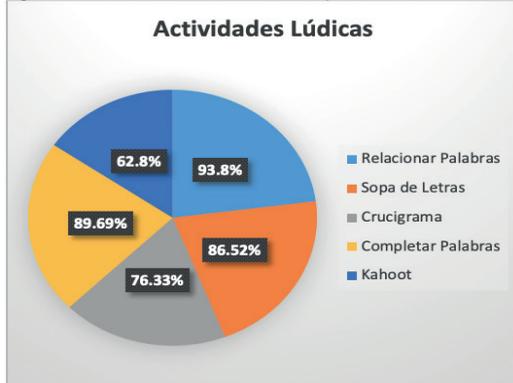
Fuente: Elaboración propia.

Figura 4: Resultados de las actividades lúdicas en el tema 2.1 Redes Sociales.



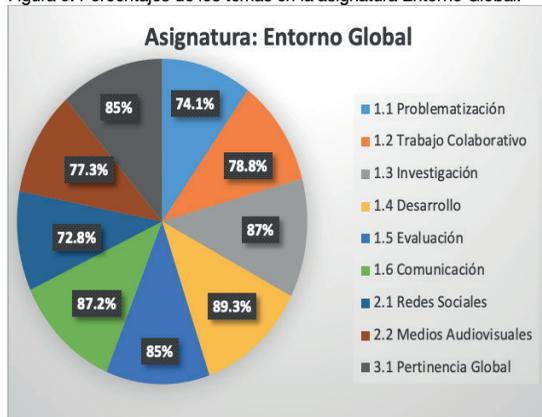
Fuente: Elaboración propia.

Figura 5: Resultados de las actividades lúdicas aplicadas en la Intervención.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6: Porcentajes de los temas en la asignatura Entorno Global.



Fuente: Elaboración propia.

√ Análisis e interpretación de los resultados de las actividades lúdicas en la asignatura

Entorno Global

Estos porcentajes representan la cantidad de alumnos que logró el aprendizaje total del vocabulario en cada uno de los temas en la Asignatura Entorno Global. El vocabulario con mayor porcentaje fue en el tema 1.4 Desarrollo que tuvo un 89.3% de aprendizaje en el vocabulario propuesto, es decir que,

18 alumnos de 21 lograron el aprendizaje total del vocabulario. El vocabulario con el porcentaje más bajo en su aprendizaje fue el 2.1 Redes Sociales con un 72.8%, es decir, 15 alumnos de 21 lograron el aprendizaje total del vocabulario.

Conclusiones y Discusión

El presente investigación se realizó con el fin de contribuir en el proceso de aprendizaje del inglés en los estudiantes de la Asignatura Entorno Global en la Escuela Preparatoria núm. 19, a través de la implementación de las actividades lúdicas como una estrategia para el aprendizaje de vocabulario. Además, esta investigación comparte una pequeña parte de la realidad e intenta comprender la situación de la enseñanza del idioma inglés en la institución.

Esta investigación inició con la modalidad presencial y finalizó de manera virtual. Nunca hubiera imaginado esta hibridación educativa, sin embargo, ambas experiencias enriquecen la labor docente, por ejemplo:

- En lo presencial: nada se compara el tener a unos metros a los estudiantes e iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y vivir todo de lo que ahí emana; compartir puntos de vista, dar retroalimentaciones, encontrar hallazgos importantes para el desarrollo de la investigación, ver los diferentes estados de ánimo que el aprendizaje de un idioma genera en los estudiantes, además de compartir risas, bromas y alegrías.

- En lo virtual: las expectativas propias como docente cambian completamente, las estrategias para lograr los objetivos esperados tuvieron que ser mejorados o en su defecto reemplazados. Y es aquí donde el docente se convirtió en estudiante para continuar aprendiendo el uso de las herramientas tecnológicas. Todo suma, ya que no solo se le enseñó al estudiante el vocabulario de la sesión, sino que también se le enseñó a utilizar las herramientas tecnológicas y ese esfuerzo extra, es un plus para ambos, docente y estudiante.

En la modalidad virtual conocí otro tipo de necesidades en los estudiantes, esas necesidades que se esconden detrás de las butacas en el día a día, y no hablo de las necesidades cognitivas o de aprendizaje, hablo de las necesidades económicas, afectivas, sociales, de seguridad y de autorrealización. La modalidad virtual me hizo ser un poco más consciente y flexible, ya que no todos los estudiantes cuentan con acceso a internet y computadora. Los que cuentan con estos servicios tienen que trabajar para costear estas herramientas digitales.

Ambas modalidades son un factor importante en el aprendizaje de vocabulario en inglés, la modalidad presencial tiene todas las condiciones para hacerlo; el espacio físico, las herramientas digitales, el trabajo colaborativo, además de situaciones académicas para contextualizar el idioma. A diferencia de la modalidad virtual, esta se convierte un poco difícil de desarrollar y más cuando el estudiante no cuenta con los recursos tecnológicos, aunque para aquellos que si tienen las condiciones, el aprendizaje de vocabulario resulta favorable, pero carece de situaciones donde se reproduzca el inglés.

Para enriquecer los resultados de esta investigación es indispensable revisar el Objetivo General: el cual consistió en lograr que el estudiante aprenda el vocabulario en inglés de la asignatura Entorno Global y lo aplique en la elaboración de proyectos curriculares. Es satisfactorio compartir el cumplimiento de dicho objetivo, se concluye que en esta investigación los estudiantes hicieron valer el aprendizaje de vocabulario en la elaboración de sus proyectos escolares.

A pesar de que la presentación de los proyectos escolares fue en pares, ambos integrantes compartieron estilos propios en su presentación; la formalidad al hablar o el uso de contracciones de algunas palabras en inglés, por decir algunos ejemplos. La producción del idioma se hizo notar al compartirse en la presentación una cantidad significativa de palabras propias del vocabulario, presentes en el curso de la asignatura Entorno Global.

Se reafirma la teoría de Lewis sobre la importancia que tiene el vocabulario para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Sin embargo, para logra tal propósito es indispensable elegir las adecuadas estrategias de aprendizaje de vocabulario, implementarlas junto con estrategias de compromiso personal; seguridad, confianza, motivación y disponibilidad, de lo contrario se caería en simulaciones de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- González, Alma. (2015). *Estrategias de enseñanza del idioma inglés utilizando la producción oral*. Tesis de Maestría. Tecnológico de Monterrey, México. Disponible en: https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626572/Alma_Rosa_Gonz%C3%A1lez_Hinojosa_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jiménez, C. (2005). *La inteligencia lúdica*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Levin, J. & Pressley, M. (1985). Mnemonic vocabulary instruction: what's fact, what's fiction? En Dillon, R. & Schmeck, R. (Eds.). *Individual Differences in Cognition* (Vol. 2) New York: Editorial Academic Press.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove, England: Editorial Lenguaje Teaching Publications.
- Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas. (2001). *Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- McCarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary. Lesson from the Corpus*. Disponible en: <https://www.cambridge.org/elt/resources/applied-linguistics/vocabulary/TeachingVocabularyMcCartenInner.pdf>
- Mexicanos Primero. (2015). *Sorry El Aprendizaje del Inglés en México*. Disponible en: https://www.academia.edu/27145459/Sorry_El_aprendizaje_del_ingl%C3%A9s_en_M%C3%A9xico
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Editorial Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Editorial Heinle & Heinle Publishers.
- Pérez, G. (2004). *Modelos de Investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural, aplicaciones prácticas*. Madrid, España: Editorial Nancea.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

- Skinner, B. (1974). *About behaviourism*. Nueva York: Editorial Knopf.
- Universidad de Guadalajara. (2009). *Guía para Elaborar Propuestas de Trayectorias de Aprendizaje Especializante. Bachillerato General por Competencias*. Disponible en: <http://sems2.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/GUIAELABORACIONPROYECTOSTAE.pdf>
- (2017). *Bachillerato General Por Competencias, Trayectoria de Aprendizaje Especializante, Tae: Ser Global Sistema de Educación Media Superior*. Disponible en: http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/TaesActualizadas/3_entorno_global.pdf
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. New York: Editorial Macmillan Company.

Notas

¹ El examen EUCIS mide el dominio de inglés en cinco distintas áreas: comprensión auditiva, comprensión lectora, vocabulario, gramática y multimodalidad.

² B1: Usuario Independiente (Umbral): en la división clásica representa el nivel intermedio básico.

³ El Programa Institucional de Lenguas Extranjeras de origen finlandés aprobado por la Universidad de Guadalajara, para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras en toda la red universitaria.

⁴ También conocido como Teaching Through English, es un enfoque con un doble objetivo de enseñanza-aprendizaje en el que una segunda lengua es utilizada en el proceso.

⁵ La Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS), es un organismo binacional constituido el 27 de noviembre de 1990 por un convenio firmado entre los gobiernos de México y los Estados Unidos de América, que está encargada de administrar los programas de becas “Fullbright-García Robles”.

RIESGO PSICOSOCIAL, CAPITAL PSICOLÓGICO Y ESTRÉS LABORAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE COVID-19

Jehomara Anahí Mercado-Obeso*, Claudia García-Hernández**, María de Lourdes Preciado-Serrano*** y Carlos Alberto Mirón-Juárez****

*Licenciada en Psicología. Docente en el Instituto Tecnológico de Sonora. jehomara.mercado136057@potros.itson.edu.mx

**Doctora en Psicología. Departamento de Psicología. Instituto Tecnológico de Sonora. cgarcia@itson.edu.mx

***Doctora en Ciencias de la Salud. Investigadora del Departamento de Salud Pública. CUCS-Universidad de Guadalajara. delourdes.preciado@academicos.udg.mx

****Doctor en Ciencia, Docente en el Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora. carlos.miron@itson.edu.mx

Recibido: 7 de mayo 2021.

Aceptado: 15 de diciembre 2022.

Resumen

El propósito del presente ensayo fue analizar el estado del arte de factores de riesgo psicosociales y el capital psicológico relacionados con estrés en docentes de educación superior durante la pandemia por Covid-19. Se analizaron resultados de investigaciones referidas al estrés por uso de medios digitales de trabajo, por condiciones del de-

nominado “*home office*”, por ajustes en el proceso de enseñanza y evaluaciones del aprendizaje. Algunos estudios informaron riesgo psicosocial por el nuevo rol, la carga de trabajo, la inversión en nuevas tecnologías y adaptación de espacios en el hogar. En población mexicana se reporta 21 % con síntomas de estrés; 6% con depresión y 10% con ansiedad asociados al poco control de las tareas laborales, falta de conexión en internet, aumento de trabajo. Conclusión, los estudios demuestran relación entre las condiciones de trabajo durante la pandemia, el capital psicológico y la sintomatología por estrés en docentes de educación superior.

Palabras clave: Estrés laboral, modelo demanda-control, modelo de desequilibrio esfuerzo-recompensa, factores de riesgo psicosocial, capital psicológico.

Abstract

The purpose of this trial was to analyze the state of the art of stress-related psychosocial risk factors and psychological capital in higher education teachers during the Covid-19 pandemic. Research results related to stress from the use of digital media at work, home office conditions, adjustments in the teaching process and learning evaluations were analyzed. Some studies reported psychosocial risk due to the new role, workload, investment in new technologies and adaptation of spaces in the home. In the Mexican population, 21% have symptoms of stress; 6% with depression and 10% with anxiety associated with poor control of work tasks, lack of internet connection, increased work. Conclusion, studies show a relationship between working conditions during the pandemic, psychological capital and stress symptoms in higher education teachers.

Keywords: Work Stress, Demand-Control Model, Effort-Reward Imbalance Model, Psychosocial Risk Factors, Psychological Capital.

En diciembre de 2019 se propagó en Wuhan, China un brote de neumonía vírica provocada por un nuevo coronavirus. El síndrome respiratorio agudo severo ocasionado por el agente viral SARS-Cov-2 es la causa de la enfermedad de Covid-19 (Wang & Wang, 2020), su exten-

sión alrededor del mundo la ha convertido en una emergencia sanitaria mundial, adoptando medidas de aislamiento en la población para contrarrestar los contagios (Silva, Estrela, Lima & Abreu, 2020).

Particularmente, México efectuó todas las acciones necesarias para atender la pandemia por COVID-19, implementando diversas acciones extraordinarias en el marco del 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) decretado en el Diario Oficial de la Federación (DOF: 24/03/2020), entre ellas, la interrupción de actividades no esenciales, como la educación.

Con ello surge la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas desde el hogar a través de medios digitales, alterando la educación tradicional y la labor del docente (Pérez-Névarez & Tufiño, 2020; Hudiel, 2020). Las clases en línea son entendidas como aquellas en las que profesores y estudiantes interactúan en un medio digital a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación en sesiones sincrónicas y asincrónicas (García-Pantas & Taberna, 2020). Este sistema de trabajo se denomina *home office* y se ha reportado que estas nuevas dinámicas generan estrés e incertidumbre por el cumplimiento de las responsabilidades docentes (Mejía, Silva & Rueda, 2020; Pekyavaş & Pekyavas, 2020).

Las clases en línea requieren ajustes sustanciales en los horarios, cambios significativos en las evaluaciones, capacitación en el uso de la tecnología, recursos tecnológicos y de infraestructura, además que se identifican problemas personales como: actitudes negativas, falta de motivación (Joshi, Vinay & Bhaskar, 2020), disminución de la percepción de bienestar, preocupación por las perspectivas o aspiraciones profesionales futuras (Alves, Lopes & Precioso, 2020) y fisiológicos, como la prevalencia de trastornos músculo-esqueléticos, asociados a las largas jornadas de trabajo frente a la computadora que sobre pasan las 10 horas y oscilan entre 5 y 7 días a la semana (García-Salirrosas & Sánchez-Poma, 2020).

En esta modalidad virtual, el estrés se origina a partir de un desajuste entre las demandas de trabajo y los recursos fisiológicos, sociales y cognitivos que requiere realizar la tarea (Sokal, Trudel & Babb, 2020); y aunque el estrés emerge de múltiples actividades cotidianas, el que se genera en el ámbito laboral resulta ser más habi-

tual, asociados a las condiciones físicas del contexto y/o aspectos de la organización que afectan al trabajador y a los resultados de las organizaciones (Oyola & Zapata, 2019). Específicamente el estrés laboral hace referencia a las condiciones del lugar trabajo que producen respuestas psicológicas como irritabilidad, preocupación, tensión, insomnio, dificultades en las relaciones personales, ausencias y/o accidentes laborales e incluso suicidio (Álvarez, F., 2006). Por lo que el propósito del presente ensayo fue analizar el estado del arte de factores de riesgo psicosociales y el capital psicológico relacionados con estrés en docentes de educación superior durante la pandemia por Covid-19.

Factores psicosociales y estrés laboral en docentes

Para la Organización Internacional del Trabajo (2016) el estrés es una respuesta biológica y emocional, ocasionada por la desorganización entre las exigencias percibidas y los recursos y capacidades percibidos por el empleado para hacer frente a las demandas. Su incremento también puede ocasionar síntomas de ansiedad, alteraciones del sueño y una menor percepción del estado de salud en general. Estos comportamientos o síntomas interfieren el trabajo sincrónico y en el hogar, subyacen de eventos desconocidos y estresantes, la adaptación del docente, aislamiento, cuidado de niños, es decir, responsabilidades mixtas del hogar y el trabajo que propicia severo estrés emocional debido a la actividad remota (Besser, Lotem & Zeigler-Hill, 2020).

En México, acorde con un estudio realizado por la Organización Mundial de la Salud, citado en el Anexo de la bibliografía temática digital N° 2 sobre “Salud y Seguridad en el Trabajo” de la Organización Internacional del Trabajo (2016) se enuncia que México reporta el mayor porcentaje de estrés relacionado con el trabajo, ya que, de 75 mil infartos registrados en el año, el 25% es provocado por el estrés. Asimismo, el 75% de los trabajadores mexicanos padece fatiga por estrés laboral, superando a países como China (73%) y Estados Unidos (59%).

Específicamente, la profesión docente, diariamente se enfrenta a exigencias interpersonales, didácticas, de investigación y administrativas, además de demandas pedagógicas actuales como la educación virtual, situando al docente como guía, pero involucrándose no sólo en

aspectos educativos, sino asuntos personales de sus alumnos (Lemos *et al.*, 2019). Sin duda, uno de los cambios más trascendentes desde el inicio del aislamiento social por la enfermedad de Covid-19, donde se ha recurrido a reemplazar las clases presenciales por aulas virtuales en plataformas como: *Zoom, Microsoft Teams, Meet Google* u otros, utilizados por medio de un ordenador (Quiroz-Zambrano & Vega-Intría, 2020).

Las clases en línea implican que los docentes realicen el trabajo desde casa por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); lo que la Organización Internacional del Trabajo (2020) denomina como teletrabajo, refiriéndose a las labores durante la pandemia de Covid-19 o en situaciones normales, por lo que es importante tomar en cuenta los riesgos psicosociales que implica el teletrabajo, por ejemplo, el tecnoestrés, uso de herramientas irregulares que podrían ocasionar frustración, la sobrecarga laboral que propicia el cansancio y la irritabilidad, el aumento del consumo de sustancias psicoactivas que pueden incrementar las emociones negativas, disminuir el rendimiento y elevar la violencia. Además, el comportamiento sedentario, en el docente se puede incrementar problemáticas de salud como enfermedades crónicas degenerativas, fatiga visual y trastornos músculo-esquelético relacionados con las condiciones ergonómicas del mobiliario. Otro factor de riesgo es la interacción entre las actividades del trabajo y la vida privada del docente, especialmente cuando son padres y conviven con sus hijos en edad escolar a su cargo.

Aunque la literatura sobre factores psicosociales en docentes dentro de un contexto de pandemia es escasa, estudios reportan inseguridad laboral, conflicto de roles, carga de trabajo, recursos insuficientes, agotamiento, problemas psicosomáticos, (Prado-Gascó, Gómez-Domínguez, Soto-Rubio, Díaz-Rodríguez & Navarro-Mateu, 2020) y corta o nula experiencia docente en modalidad virtual (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia & Koole, 2020). Los riesgos psicosociales no solo afectan la salud y seguridad de los empleados, sino también los resultados de la organización; a su vez, se observa una relación significativa entre los recursos del trabajo y la sintomatología de estrés, por ejemplo el apoyo social, el control sobre el trabajo y roles definidos, factores importantes para el bienestar y la salud de los trabajadores (Bergh, Leka & Zwetsloot, 2018).

Uno de los modelos que sustenta y explica la dinámica del estrés en el trabajo, es el de demanda-control, expone que el estrés laboral resulta de la interacción entre las demandas o exigencias del trabajo y el control sobre las decisiones laborales. Las demandas de trabajo se refieren a las exigencias psicológicas como: sobrecarga mental, restricciones de la organización para realizar sus actividades, o conflictos; la dimensión de control incluye el control sobre las tareas, es decir la autonomía que tiene el trabajador a la hora de tomar decisiones respecto a su trabajo y el control de las capacidades se determina por la probabilidad de adquirir nuevos conocimientos, habilidades y desarrollar la creatividad en el trabajo. Considerando la importancia de la interacción social en la salud y la conducta se reformuló el modelo, agregándose el apoyo social. Esta dimensión se refiere a la interacción con los compañeros de trabajo y supervisores, además que puede ser uno de los factores más importantes para aliviar el estrés en el entorno laboral. Se distingue el apoyo de tipo socioemocional, medido por el nivel de confianza, cohesión e integración entre compañeros y supervisores, y el apoyo social instrumental, refiriéndose a la ayuda o recursos que se brindan a los compañeros o supervisores (Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1992).

Además, Siegrist (1996) propone el modelo de desequilibrio esfuerzo-recompensa, el cual predice que altos costos y bajas ganancias para el trabajador generarán estrés. El componente de esfuerzo se divide en extrínseco e intrínseco, el primer tipo implica las demandas laborales y el segundo la motivación individual del trabajador. Las recompensas se distinguen en dinero, estima o aprobación de superiores y control del estatus; por tanto las condiciones de alto esfuerzo y baja recompensa podrían provocar sentimientos de ira, depresión y estrés prolongado.

Investigaciones como la de Huang *et al.* (2005) reportan que aquellos trabajadores expuestos altas exigencias laborales y poco control o autonomía sobre sus actividades adquieren 58% más probabilidades de padecer una isquemia y 22% más de hemorragia cerebral.

En México se ha examinado el estrés laboral desde la teoría de demanda-control, así como los factores de riesgo psicosocial asociados; encontrándose prevalencia del estrés en el 19.4% de los docentes de más de 40 años (Palacios & Montes de Oca, 2017). Rodríguez *et al.* (2018) registró un 82.6% de estrés en profesores universitarios con

una media de edad de 45 años; respecto a los factores psicosociales los análisis indicaron 87.2% para la carga de trabajo, para interacción social y aspectos organizacionales 84.4% y condiciones del lugar de trabajo el 68.8%. Asimismo, el 24.8% reportó que utilizar el apoyo social como recurso de afrontamiento no redujo el estrés.

La incidencia del estrés en estudios empíricos realizados en Latinoamérica se asemeja a la prevalencia reportada en México. Lemos *et al.* (2019b) señalan incidencia del 21.3% de estrés significativo en los docentes colombianos, además puntajes significativos de 6.6% para depresión y un 9.8% para ansiedad. Se observó asociación negativa entre la antigüedad y el control sobre la tarea, así como la desconexión los fines de semana y relación positiva entre el estrés y ambigüedad de rol, exceso de trabajo, trabajar en casa, la interacción del trabajo-familiar y familia-trabajo.

Por otro lado, Ortiz, Toro y Hermosa (2019) indican que el factor psicosocial de mayor riesgo para los profesores universitarios es la inseguridad laboral, significativamente más alta para los que trabajan en universidades públicas, profesores de cátedra, auxiliares o de contrato indefinido; por el contrario, Heredia (2018) destaca mayor nivel en la dimensión de demanda psicológica (72%) y grado bajo sobre la influencia en el control de la tarea (81%), no obstante, el género femenino percibe mayor inseguridad laboral y doble presencia, lo cual coincide con Pujol-Cols y Arraigada (2017), donde los profesores de educación superior se encuentran expuestos a niveles elevados de doble presencia (76%), pero sobre todo en el género femenino.

De igual manera, otros estudios fuera de Latinoamérica indican una prevalencia de estrés ocupacional del 24.8% de estrés (Azizah, Rozainee, Nada, Izreen & Norhafizah, 2016) y resultados desfavorables o elevados en relación con los factores psicosociales como: exigencias psicológicas (75.3%), estima (63%), doble presencia (51.7%), inseguridad en el empleo (41.2%) y apoyo social y calidad de liderazgo (41.5%).

Estas características de trabajo propician el desarrollo y prevalencia del desgaste ocupacional en los profesores universitarios, principalmente se relaciona con sobrecarga laboral, limitaciones de tiempo, falta de conocimiento, carga cognitiva, espacios de trabajo, falta de remuneración y relaciones laborales de tipo social (Álvarez, C., 2012).

La exposición a eventos estresantes es un factor de riesgo para la aparición trastornos psiquiátricos, los seres humanos experimentan diversidad de eventos estresantes que son afrontados con una considerable multiplicidad de respuestas, algunos podrían desarrollar psicopatologías que son asociadas con el estrés y otros individuos tienden desarrollar una adaptación funcional frente estos eventos (Carnevali, Koenig, Sgoifo & Ottaviani, 2018).

Capital psicológico y estrés laboral en docentes

Como suele acontecer en la mayoría de los constructos adoptados en Psicología de otras ciencias, el término capital humano deriva de la Economía, al considerar ésta los recursos financieros, el número de empleados, los gastos materiales, entre otras variables como determinantes de éxito en una organización. Particularmente, en las instituciones educativas se analiza también los recursos humanos, más allá del número, de la preparación, de los indicadores de desempeño o del número de estudiantes que puede atender un docente, se agrega el proceso de enseñanza-aprendizaje, la implementación de teorías e investigaciones, así como su impacto a la sociedad.

Desde su primera acepción de capital humano (PsyCap) con fundamento en la corriente conductual de la psicología positiva (POB por sus siglas en inglés) se enfatiza que es indispensable considerar al trabajador más que un capital humano (¿qué conoce?) o capital social (¿quién conoce?), sino en la importancia de elementos de desarrollo, por ejemplo, saber ¿quién eres? y ¿en qué te estás convirtiendo?, a fin de visualizar el potencial del trabajador (Luthans & Youssef, 2004)

De manera, el concepto PsyCap se concibe como un proceso en el que la persona potencializa aspectos positivos (traducción al español de los elementos definitorios): “(1) autoeficacia para asumir el esfuerzo necesario y tener éxito en tareas desafiantes, (2) optimismo para identificar las condiciones presentes de éxito y visualizar lo potencial para el futuro, (3) perseverancia, comportamientos esperanzadores e integrales hacia una meta institucional e individual, y (4) resiliencia, que ante la adversidad o la problemática inesperada pueda recuperarse” (Luthans; Avey; Avolio; Norman & Combs, 2006, p. 388). A estos indicadores se les reconoce en la literatura científica

como HERO por sus iniciales en inglés: *hope, efficacy, resilience, and optimism*.

Para las instituciones de educación superior, el docente es el principal PsyCap, fundamental para la formación de personas que impactarán en el progreso social. Este personal es pieza clave que tiene que solventar problemáticas pedagógicas, enfrentar desafíos interrelacionales (tanto con superiores como con sus estudiantes), adquirir estrategias innovadoras ante condiciones inesperadas, como particularmente se considera a la pandemia Covid-19 y seguir cumpliendo con la calidad de la enseñanza.

Como lo enuncian Darling-Hammond y Hyler (2020), es responsabilidad de la organización formular políticas que puedan ayudar a los docentes para satisfacer sus necesidades socioemocionales durante la emergencia sanitaria, invertir en la transformación de oportunidades y tecnología para fomentar el aprendizaje a distancia, apoyar en las tutorías y en el desarrollo del nuevo rol docente-virtual. Si bien, es importante el apoyo organizacional para el desarrollo del PsyCap, las características individuales y la relación con estudiantes universitarios tienen mayor impacto para afrontar de manera positiva las condiciones de trabajo ante el Covid-19.

Recientes publicaciones retoman la medición de recursos como la resiliencia frente a la pandemia por Covid-19; Román *et al.* (2020) investigaron a 2272 docentes que ejercen diversos niveles educativos en distintos países de Iberoamérica sobre la resiliencia durante el confinamiento. Los participantes mencionaron que la enfermedad por Covid-19 había impactado positivamente en sus vidas, los resultados evidenciaron una asociación entre los niveles altos resiliencia y la percepción de la pandemia como una oportunidad, concluyendo que niveles elevados de resiliencia podrían ser un factor que pre-dispone la experiencia de emociones positivas frente a situaciones adversas. De la misma manera, Li *et al.* (2020) analiza la prevalencia de ansiedad en profesores, así como factores de riesgo y factores de protección que contribuyen a la ansiedad durante la pandemia de Covid-19, encontrando una incidencia de en mujeres con un 13.89% sobre el 12.93% y del 14.06% en adultos mayores de 60 años, en cambio, respecto las conductas de los sujetos, aquellos con hábitos saludables para prevenir el Covid-19 presentaron menor riesgo de ansiedad.

El modelo de ecuaciones estructurales propuesto por Moreno, Tian y Huebner (2020) señala que la dimensión de optimismo hacia la vida es un protector contra el estrés ocupacional, el *burnout* y alteraciones mentales en empleados de dos culturas diferentes con educación de bachillerato o licenciatura. Aunque, son escasos los estudios analizados bajo la perspectiva del PsyCap, algunos como los de Alves, Lopes y Precioso (2021) demuestran que el bienestar profesional se mantiene a nivel moderado durante la pandemia Covid-19 en docentes portugueses, similar a los puntajes obtenidos por otros investigadores antes de la contingencia.

Investigaciones como las de Shen *et al.* (2014) indican que la actuación sinérgica del Capital Psicológico figura como una variable mediadora y preventiva para síntomas de depresión en profesores universitarios y, por el contrario, el estrés predice la manifestación de síntomas depresivos. Hallazgos que concuerdan con los estudios de Liu, Wang, Shen, Li y Wang, L. (2015) donde el capital psicológico resulta como uno de los predictores más fuertes de la salud mental y física en los docentes. Siguiendo esta línea, Mesurado y Laudadio (2019) examinaron la relación de la experiencia profesional, el agotamiento y el capital psicológico (esperanza, optimismo, resiliencia y autoeficacia) indicó que los docentes de educación superior con más años de antigüedad presentan mayores niveles de eficacia, resiliencia, *work engagement*, sentimientos de esperanza y optimismo, actuando como inhibidores del síndrome de agotamiento laboral, es decir, como factores de protección.

A partir de la definición de PsyCap, se diseñó el Cuestionario de Capital Psicológico (PCQ; Luthans, Youssef & Avolio, 2007; Viseu, Neves, Rus & Canavaro, 2016) que ha sido validado por Wersing (2014) para 12 países. En España por Azanza, Domínguez, Moriano y Molero (2014); en México por Santana-Cardenas, Viseu, López y Neves (2018). Así mismo, Delgado-Abella y Mañas (2019) han construido en Colombia una escala denominada Ipsicap-24, conformada por cuatro dimensiones (esperanza, optimismo, resiliencia y autoeficacia) y 24 ítems. Por su parte, Omar, Salessi y Urteaga (2014) validaron una escala para medir el capital psicológico en empleados argentinos.

De esta manera se abre un panorama para explorar el comportamiento organizacional favorable y la gestión del capital humano bajo

la perspectiva de la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), que particularmente, favorecerá el análisis del PsyCap en docentes, que en un futuro cercano competirán con los procesos de automatización del aprendizaje, sustentado en las adaptaciones a la era digital (Kupferman, 2020).

Conclusiones

Desde las últimas dos décadas las actividades laborales han presentado relevantes transformaciones, lo que genera la aparición de nuevos riesgos psicosociales en el trabajo (Vidal, 2019). Con la presencia de la pandemia de Covid-19, las condiciones de trabajo para los docentes universitarios se ha trasladado al hogar, no obstante la exposición a algunos riesgos psicosociales organizacionales sigue presente.

El constructo denominado capital psicológico (PsyCap por su origen en inglés) ofrece una acepción positiva para el desarrollo de los docentes en instituciones de educación superior, ya que dimensiona a la autoeficacia, al optimismo, a la resiliencia y la esperanza (HERO: *hope, efficacy, resilience, and optimism*). Lo cual puede ofrecer modelos integrales que contribuyan a los propuestos por Kerek (1979) y Siegrist (1996) para explicar los síntomas negativos del estrés por el trabajo, que afectan los procesos cognitivos, conductuales y alteraciones físicas del sistema inmunológico, malestar estomacal, úlceras o enfermedades degenerativas, además de perjudicar el desempeño laboral.

Futuras investigaciones sobre el PsyCap podrán ofrecer a los directivos de instituciones de educación, indicadores para que inviertan en capacitación, en la mejora de condiciones físicas y materiales para el ejercicio de la docencia. Ya que se ha demostrado que es una actividad es altamente estresante. Y dado el valor (capital social) que estos profesionales tienen, cualquier inversión siempre tendrá un impacto favorable mediato, inmediato y a largo plazo.

Referencias

Álvarez, C. C. B. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de administración*, 28(48), 118-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5006545>

- Álvarez, F. (2006). *Salud ocupacional*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Alves, R., Lopes, T. & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203–217. Recuperado de <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- (2021). El bienestar de los docentes en tiempos de pandemia Covid-19: factores que explican el bienestar profesional. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 203–217. doi: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Azanza, G., Domínguez, Á. J., Moriano, J. A. & Molero, F. J. (2014). *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(1), 294–301. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.153631>
- Azizah, A., Rozainee, K., Nada, I., Izreen, S. & Norhafizah, Z. (2016). The prevalence of occupational stress and its association with socio-demographic factors among lecturers in a private university in Malaysia. *International Journal of Public Health and Clinical Sciences*, 3(4), 63–71. Recuperado de <http://publichealthmy.org/ejournal/ojs2/index.php/ijphcs/article/view/326/270>
- Bergh, L., Leka, S. & Zwetsloot, G. (2018). Adaptación de la evaluación de riesgos psicosociales en la industria del petróleo y el gas mediante la exploración de riesgos psicosociales específicos y comunes. *Seguridad y Salud en el Trabajo*, 9(1), 63–70. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2017.05.001>
- Besser, A., Lotem, S. & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological Stress and Vocal Symptoms among University Professors in Israel: Implications of the Shift to Online Synchronous Teaching during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Voice*, 35(1), 1–162. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.05.028>
- Carnevali, L., Koenig, J., Sgoifo, A. & Ottaviani, C. (2018). Autonomic and Brain Morphological Predictors of Stress Resilience. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 228. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00228>
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020) Preparing educators for the time of COVID and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43: 4, 457–465, doi: 10.1080/02619768.2020.1816961
- Delgado-Abella, L. E. & Mañas, M. Á. (2019). Propiedades psicométricas del Instrumento para evaluar capital psicológico en las Or-

- ganizaciones Ipsicap-24. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7344955>}
- 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 (COVID-19). Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020&print=true
- García-Planas, M. & Torres, J. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (15), 177-187.
- García-Salirrosas E. & Sánchez-Poma R. (2020). Prevalencia de trastornos musculoesqueléticos en docentes universitarios que realizan teletrabajo en tiempos de Covid-19. *Anales de la Facultad de Medicina*. 81(3):301-7. Recuperado de <https://doi.org/10.15381/anales.v81i3.18841>
- Heredia, S., Morales, M., Infante, R., Sánchez, D., Páez, C. & Gabini, S. (2018). Psychosocial risk factors in university teachers. *Revista Espacios*, 39(49). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/104425>
- Huang, Y., Xu, S., Hua, J., Zhu, D., Liu, C., Hu, Y. & Xu, D. (2015). Association between job strain and risk of incident stroke: A meta-analysis. *Neurology*, 85(19), 1648-1654. Recuperado de <https://doi.org/10.1212/WNL.0000000000002098>
- Hudiel, S. J. N. (2020). Tendencias en el uso de recursos y herramientas de la tecnología educativa en la educación universitaria ante la pandemia Covid-19. *Revista Ciencia y Tecnología El Higo*, 10(2), 111-122.
- Joshi, A., Vinay, M. & Bhaskar, P. (2020) Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: perspectives of teachers on online teaching and assessments. *Interactive Technology and Smart Education*, 17(3). Recuperado de <https://doi.org/10.1108/ITSE-06-2020-0087>
- Karasek Jr., R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/2392498>

- Karasek, R. & Theorell, T. (1992). *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books.
- Kupferman, D. W. (2020). I, robot teacher. *Educational Philosophy and Theory*. doi:10.1080/00131857.2020.1793534
- Lemos, M., Calle, G., Roldán, T., Valencia, M., Orejuela, J. J. & Román-Calderón, J. P. (2019). Factores psicosociales asociados al estrés en profesores universitarios colombianos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 59-70. Recuperado de <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.05>
- Li, Q., Miao, Y., Zeng, X., Tarimo, C. S., Wu, C. & Wu, J. (2020). Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China. *Journal of Affective Disorders*, 277, 153–158. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32828002/>
- Liu, C., Wang, S., Shen, X., Li, M. & Wang, L. (2015). The association between organizational behavior factors and health-related quality of life among college teachers: a cross-sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 13(1), 85. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0287-4>
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Published in Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. doi 10.1016/j.orgdyn.2004.01.003
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M. & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387–393. doi:10.1002/job.373
- Luthans, F., Youssef, C. & Avolio, B. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. New York: Oxford University Press.
- (2015). *Psychological capital and beyond*. New York: Oxford University Press.
- Mejía, S., Silva, C. & Rueda, Y. (2020). Ruta de atención psicosocial para docentes con síndrome de burnout a causa de la cuarentena generada por el Covid-19. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo-GISST*, 2(2), 133-142. Recuperado de <https://doi.org/10.34893/gisst.v2i2.86>

- Meseguer de Pedro, M., Fernández-Valera, M. M., García-Izquierdo, M., Soler-Sánchez, M. I., De la Fuente-Solana, E. I., Cañadas-De la Fuente, G. A., Albendín-García, L. & Gómez-Urquiza, J. L. (2021). Burnout, capital psicológico y salud durante el aislamiento social de Covid-19: un análisis longitudinal. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 18 (3), 1064. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/ijerph18031064>
- Mesurado, B. & Laudadio, J. (2019). Experiencia profesional, capital psicológico y engagement: Su relación con el burnout en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 12-26.
- Moreno, A., Tian, L. & Huebner, E. S. (2020). Occupational Stress and Employees Complete Mental Health: A Cross-Cultural Empirical Study. *International journal of environmental research and public health*, 17(10), 3629. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/ijerph17103629>
- Newstrom, K. (2011). *Comportamiento humano en el trabajo*. (13ª Edición). McGraw-Hill.
- Omar, A., Salessi, S. & Urteaga, F. (2014). Diseño y validación de la escala CapPsi para medir capital psicológico. *Liberabit*, 20(2), 315-323.
- Organización Internacional del Trabajo (2016). *Estrés laboral: tema especial. Anexo de la bibliografía temática digital N° 2 sobre "Salud y Seguridad en el Trabajo", para el año 2016*. Recuperado de https://www.ilo.org/global/docs/WCMS_475146/lang--es/index.htm
- (2016). *Un reto colectivo*. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms_466549.pdf
- (2020). *El teletrabajo durante la pandemia de Covid-19 y después de ella*. Guía práctica. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_758007.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2008). *Sensibilizando sobre el estrés laboral en los países en desarrollo: un riesgo moderno en un ambiente tradicional de trabajo: consejos para empleadores y representantes de los trabajadores*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43770>

- Ortiz, V. G., Toro, L. E. P. & Hermosa, A. M. (2019). Riesgos para la salud de profesores universitarios derivados de factores psicosociales laborales. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-15.
- Oyola, R. & Zapata, A. (2019). Efecto del estrés laboral sobre el sueño: Relación con variables sociodemográficas. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12 (1), 41-48. Recuperado de <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.12104>
- Palacios, M. & Montes de Oca, V. (2017). Condiciones de trabajo y estrés en académicos universitarios. *Ciencia & trabajo*, 19(58), 49-53.
- Pan, B., Shen, X., Liu, L., Yang, Y. & Wang, L. (2015). Factors associated with job satisfaction among university teachers in northeastern region of China: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(10), 12761-12775.
- Pekyavaş, N. Ö. & Pekyavas, E. Investigation of The Pain and Disability Situation of The Individuals Working “Home-Office” At Home At The Covid-19 Isolation Process. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences*, 3(2), 100-104.
- Pérez-Narváez, M. V. & Tufiño, A. (2020). Teleeducación y COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 58-64.
- Prado-Gascó, V., Gómez-Domínguez, M. T., Soto-Rubio, A., Díaz-Rodríguez, L. & Navarro-Mateu, D. (2020). Stay at Home and Teach: A Comparative Study of Psychosocial Risks Between Spain and Mexico During the Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11. doi:10.3389/fpsyg.2020.566900
- Pujol-Cols, L. & Arraigada, M. (2017). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Riesgos Psicosociales Copsoq-Istas 21 y aplicación en docentes universitarios argentinos. *Cuadernos de Administración*, 30(55), 97-125. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cao30-55.ppcr>
- Quiroz-Zambrano, G. L. & Vega-Intriago, J. O. (2020). El teletrabajo y su influencia en el bienestar emocional de los docentes en el periodo de confinamiento por el covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5(12), 361-373.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. & Koole, M. (2020). La docencia universitaria online durante y después de la crisis del Covid-19: reenfocando la presencia del profesorado y la actividad de aprendizaje. *Ciencia y Educación Posdigital*, 2 (3), 923-945.

- Rodríguez, M., Orozco, M. D. J., Aguilar, M. E., Baez, M., Herrera, M. G. & Méndez, A. C. (2018). Factores psicosociales y estrategias de afrontamiento asociadas al estrés en profesores universitarios. *Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 27(4), 197-203.
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D. & Barcelo, E. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87.
- Santana-Cárdenas, S., Viseu, J., López, M. I. & Neves, S. (2018). Evidencias psicométricas sobre la validez y fiabilidad del cuestionario de capital psicológico (PCQ-12) en una muestra de trabajadores mexicanos. *Anales de Psicología*, 34(3), 562-570. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.319211>
- Seligman M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Psicología positiva: una introducción. *Am Psychol* 55 (1): 5-14
- Shen, X., Yang, Y. L., Wang, Y., Liu, L., Wang, S. & Wang, L. (2014). The association between occupational stress and depressive symptoms and the mediating role of psychological capital among Chinese university teachers: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 14(1), 329. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0329-1>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27.
- Silva, A. F. D., Estrela, F. M., Lima, N. S. & Abreu, C. T. D. A. (2020). Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30(2). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/s0103-73312020300216>
- Sokal, L. J., Trudel, L. G. E. & Babb, J. C. (2020). Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands-Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education* 3(2) 67-7
- Vidal, V. (2019). *El estrés laboral: Análisis y prevención*. Ed. Prensas de la Universidad de Zaragoza. España.
- Viseu, J., Neves de Jesus, S., Rus, C. & Canavarró, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A Literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439-461. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15102>

- Wang, J. & Wang, Z. (2020). Strengths, weaknesses, opportunities and threats (Swot) analysis of china's prevention and control strategy for the covid-19 epidemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2235. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17072235>
- Wernsing, T. (2014). Psychological capital: A test of measurement invariance across 12 national cultures. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 179-190.

LA ESPIRITUALIDAD EN EL TRABAJO DESDE LA PERSPECTIVA DEL MODELO DE SALUD MENTAL POSITIVA OCUPACIONAL, COMO ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO ANTE EL COVID EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

José Luis Razo Guevara*, Teresita Esmeralda Mora González** y Julio César Vázquez Colunga***

*Profesor-investigador de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ). luis.guevara@enesj.edu

**Profesora-investigadora de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ). teresita.mora@ensj.edu.mx

***Profesor Investigador de la Universidad de Guadalajara y de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ). julio.vazquez@academicos.udg.mx

Recibido: 7 de mayo 2021.

Aceptado: 10 de diciembre 2021.

Resumen

La espiritualidad en el trabajo desde la Salud Mental Positiva Ocupacional, aborda desde un perfil positivo, aspectos como bienestar, felicidad y fortalezas que buscan dar sentido y trascendencia al quehacer docente frente a estos momentos de incertidumbre laboral y social. El presente estudio aborda elementos cuantitativos y cualitativos de la Salud Mental Positiva

Ocupacional propuesta por Vázquez-Colunga (2017), específicamente en el área de la espiritualidad en el trabajo. Los resultados muestran el nivel de salud mental positiva ocupacional que presentan los docentes de una institución formadora de docentes previo al inicio de la contingencia sanitaria y aquellos elementos cualitativos que permitieron a los docentes realizar estrategias de afrontamiento y mantener una postura positiva a pesar de la incertidumbre y modificaciones con las que las autoridades educativas buscaron dar seguimiento a las actividades escolares.

Palabras clave: Covid-19, Espiritualidad en el trabajo, SMPO, Salud en el trabajo.

Abstract

Spirituality at work from Occupational Positive Mental Health addresses, from a positive profile, aspects such as well-being, happiness and strengths that seek to give meaning and significance to the teaching task in the face of these moments of labor and social uncertainty. This study addresses quantitative and qualitative elements of Occupational Positive Mental Health proposed by Vázquez-Colunga (2017), specifically in the area of spirituality at work. The results show the level of positive occupational mental health presented by the teachers of a teacher training institution prior to the start of the health contingency and those qualitative elements that allowed the teachers to carry out coping strategies and maintain a positive posture despite the uncertainty. and modifications with which the educational authorities sought to follow up on school activities.

Keywords: Covid-19, Spirituality at work, SMPO, Health at work.

El presente período de confinamiento, nos ha confrontado con una “nueva realidad” que destruye paradigmas, y vienen poner en juego nuestras “zonas de confort”. Nuestras necesidades y requerimientos tanto en lo individual como en lo colectivo también se han modificado y los enfoques con las que desarrollamos nuestras actividades cotidianas no han sido la excepción. El empleo, como parte importante del desarrollo del individuo, no ha quedado exento de dichos cambios. Ante esta crisis, en el trabajo, y en básicamente todas las actividades cotidianas que se vienen desarrollando, la espiritualidad en el trabajo

ha retomado su interés como una herramienta, y como una forma de interaccionar con el trabajador. Si bien es cierto que el tema no es reciente, el enfoque con el que se ha trabajado el mismo si lo es.

La revisión literaria nos permite identificar distintas definiciones del concepto “Espiritualidad en el trabajo”, según se precise el enfoque. Si bien existe una relación íntima entre la espiritualidad de forma individual, la espiritualidad “per se” y la religión, es importante señalar que para este ejercicio es primordial mantener la intención de no mezclar el concepto de la espiritualidad con alguna definición de tipo religioso, aun cuando el origen de la palabra pareciera estar en la misma.

Las primeras investigaciones, orientan la espiritualidad como una relación con Dios o algún dogma de tipo superior. Esta asociación entre la espiritualidad y la entidad superior suele ser benéfica, pues provee un significado, propósito y misión de vida (Hodge, 2001) a quienes buscan el desarrollo de la espiritualidad. Al ser algo tan inherente al “ser” como individuo, el desarrollo de la espiritualidad afecta al mismo tiempo áreas donde el propio sujeto se desarrolla, esto es, afecta las facetas en las que el propio ser, como ser integral, se encuentra vinculado como lo son la familia, el trabajo, los pasatiempos, los amigos, los proyectos, entre otros.

Podríamos aventurarnos entonces a definir que, como lo señala Edelberg en 2006, la espiritualidad es una *manera particular de visualizar a los seres humanos en toda su riqueza, las relaciones de los seres humanos para alcanzar trascendencia, las relaciones entre seres humanos y la manera de alcanzar crecimiento personal* (Edelberg, 2006), al ser esta una manera de desarrollarse y trascender, como un componente fenomenológico esencial del ser humano esta afecta al mismo tiempo el funcionamiento de las organizaciones (Arias Gallegos W. , 2013), íntimamente relacionada al concepto de bienestar (Noor & Arif, 2011).

La espiritualidad en el trabajo, podríamos también definirla como un marco de valores organizacionales (Jurkiewicz & Giacalone, 2004), que promueven sensaciones individuales de trascendencia y satisfacción que se proyectan al grupo y a la organización (Noor & Arif, 2011) evidenciados en una cultura, que guían la vida y las prácticas en el trabajo. (Edelberg, 2006), pero sobre todo que aportan al trabajador el reconocimiento por sobre todas las cosas, que los empleados poseen una vida interior que alimenta y es a la vez alimentada por un trabajo pleno de sentido en un contexto de comunidad (Edelberg, 2006), que promueven una experiencia de trascendencia en el empleado a tra-

vés de los procesos de trabajo, facilitando su sentido de conexión con otros de una manera que provee sentimientos de regocijo y totalidad (Jurkiewicz & Giacalone, 2004).

La espiritualidad en el trabajo en su forma autónoma “está íntimamente relacionada vinculada al concepto de bienestar que incide poderosamente en la percepción subjetiva de la salud” (Sperry, Hoffman, Cox & Ervin, 2007) (Ureña Bonilla, Bienestar psicológico, espiritualidad en el trabajo y percepción subjetiva de la salud en personal académico y administrativo de la Universidad Nacional, 2014) “es ampliamente inclusiva” (Mitroff, 2003) “brinda energía para la acción” (Edelberg, 2006), “mejoran el clima laboral” (Marques, Dhiman & King, 2005) y “constituye la fortaleza central en el desempeño, el proceso de ayuda y la mediación de conflictos, y brindando a los individuos la capacidad de relacionarse y comunicarse” (Ashmos & Duchon, 2000) (Robles, 2011).

La espiritualidad en el trabajo proporciona un encuentro en lo individual que puede impactar directamente en el desempeño laboral y aporta al empleado sentido de responsabilidad por el trabajo que realiza, así como empatía hacia los demás, creando así una cultura de trabajo y trascendencia en la ejecución del mismo; produciendo, por ende, “sentimientos de plenitud y alegría, así como sentimientos y pensamientos altamente refinados en los empleados” (Marques, Dhiman & King, 2007).

Estudios significativos sobre espiritualidad en el trabajo

Mitroff y Denton (1999) realizaron un estudio con el propósito de explorar las percepciones de un grupo de empleados hacia el tema de la espiritualidad en el trabajo. Administraron un cuestionario y una entrevista a un total de 202 empleados de diversas organizaciones para auscultar el significado de la religión y la espiritualidad en sus vidas, si perciben alguna diferencia entre estos conceptos, su opinión referente a la discusión del tema de la espiritualidad en el ambiente laboral, entre otros aspectos. Entre sus hallazgos destacan estos autores los siete aspectos que los participantes indican le dan mayor propósito y significado a sus trabajos: lograr desarrollar el máximo de su potencial personal; sentirse asociados a una buena organización; tener trabajos interesantes; ganar dinero; tener buenos compañeros de trabajo; que

sus trabajos redunden en un beneficio para las generaciones futuras y; servir a la comunidad inmediata. Un hallazgo significativo fue que todos los participantes fueron capaces de ofrecer una definición del concepto espiritualidad espontáneamente y que en la mayoría de los casos resultaron ser similares. De hecho, los participantes diferenciaron el concepto de espiritualidad con el de religión, otorgándole una cualidad individual e intensamente personal al primero, mientras que la religión fue conceptualizada como ritualista, organizada y comunal.

Salud mental positiva ocupacional

Durante décadas, la salud de la clase trabajadora se ha abordado desde un perfil negativo, esto es, analizando como es que el trabajo afecta la salud y el desempeño, tanto en lo individual como en lo colectivo, resaltando los indicadores de enfermedad y centrandose en intervenciones remediales y preventivas (Vázquez Colunga, 2017). No obstante, existen estudios que afirman que “las personas más felices y satisfechas sufren menos molestias somáticas, tienen mejores apreciaciones personales, mejor dominio del entorno y poseen mejores habilidades sociales para vincularse con las demás personas y crear comunidad” (Ureña Bonilla, Bienestar psicológico, espiritualidad en el trabajo y percepción subjetiva de la salud en personal académico y administrativo de la Universidad Nacional, 2014).

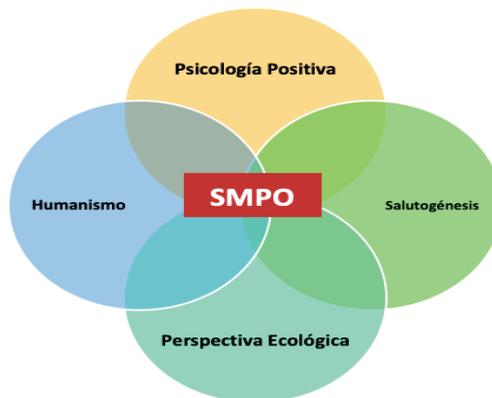


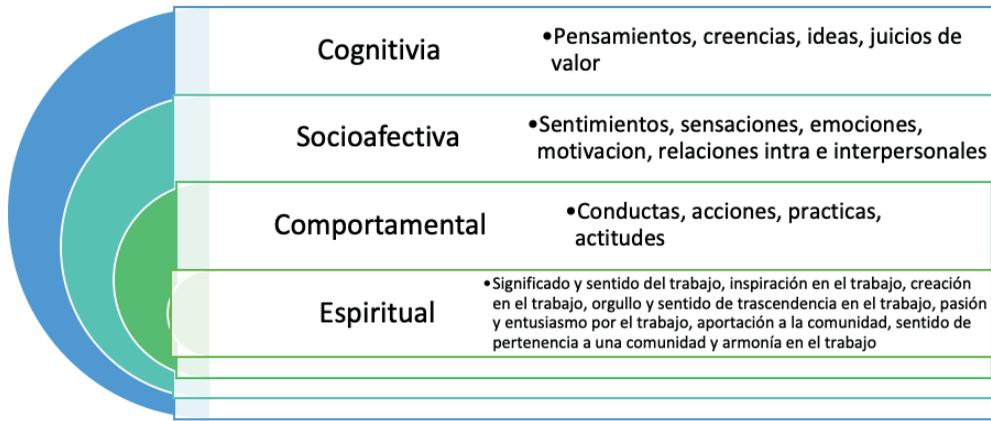
Figura 1.- Marco teórico para el modelo de salud mental positiva ocupacional (Vázquez Colunga, 2017).

Este último enfoque que prioriza la relación del trabajo-individuo desde un perfil positivo, es compatible con el modelo teórico que aborda la Salud Mental Positiva Ocupacional, el cual, propone un modelo teórico para el abordaje de la salud mental positiva ocupacional basada en la psicología positiva, la psicología ecológica, la salutogénesis y el humanismo (Vázquez Colunga, 2017).

La Salud Mental Positiva Ocupacional, parte desde la psicología positiva, ya que aborda aspectos como el bienestar psicológico, la felicidad, así como las fortalezas y virtudes humanas, toma en cuenta aportaciones del humanismo como lo es el desarrollo de capacidades y potencialidades humanas, pero a su vez se basa en las contribuciones de la salutogénesis para la generación de círculos virtuosos de creación e incremento de la salud. Por último, se toma en cuenta el enfoque ambiental como base para promover la salud mental en distintos contextos como es el ámbito ocupacional (Vázquez Colunga, 2017).

El modelo teórico de la Salud Mental Positiva Ocupacional, propone cuatro dimensiones:

- *Cognitiva.* Se refiere a la forma como son percibidos los estímulos en el ámbito ocupacional, es decir, al conjunto de información, creencias y opiniones que el sujeto posee sobre el trabajo y sus condiciones bajo las cuales se realiza el mismo.
- *Socioafectiva.* Define como el conjunto de emociones, sentimientos y actitudes ante los estímulos percibidos en el ambiente de trabajo, que permiten al sujeto relacionarse intra e interpersonalmente
- *Comportamental.* Hace referencia a las tendencias, disposiciones o intenciones conductuales ante los estímulos percibidos en el ambiente ocupacional.
- *Espiritual.* se refiere a la capacidad del sujeto en comprender el sentido y significado del trabajo, así como a los aspectos del mismo que le permitan tener un sentido de trascendencia a través de su labor.



Cuadro 1.- Definición operativa de las dimensiones que integran la salud mental positiva ocupacional (Vázquez Colunga, 2017).

El presente documento, realiza el abordaje de esta última dimensión, la espiritualidad en el trabajo desde la propuesta del modelo de Salud Mental Positiva Ocupacional, realizando una revisión sistémica de aquellas investigaciones que aborden la Espiritualidad en el Trabajo y su definición operativa:

- Significado y sentido del trabajo
- Inspiración en el trabajo
- Creación en el trabajo
- Orgullo y sentido de trascendencia a través del trabajo
- Pasión y entusiasmo por el trabajo
- Aportación a la comunidad
- Sentido de pertenencia a una comunidad
- Armonía en el trabajo

Material y métodos

La investigación tuvo un enfoque híbrido con predominancia cuantitativa-cualitativa, lo que implica que el proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos estén presentes en un mismo estudio aun cuando estos se desarrollen en fases diferentes. El desarrollo fue en dos etapas, considerando la correlación y análisis de datos cuantitativos en la primera etapa, así como la descripción de

creencias y percepciones que corresponden a la segunda etapa o cualitativa. La finalidad de elegir este método, es lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno de la espiritualidad en el trabajo y la salud mental positiva ocupacional en docentes de educación superior.

Para esta investigación se utilizó un modelo explicativo de ejecución secuencial, donde en una primera etapa se recolectan y analizan datos cuantitativos, y en una segunda fase se recaban y analizan datos del método cualitativo. *“Secuenciales (exploratorio, explicativo, transformativos) Explicar resultados (profundizar): Llevar a cabo una encuesta (CUAN) y efectuar comparaciones entre grupos de la muestra; más adelante, conducir entrevistas para explorar las razones de las diferencias o no diferencias encontradas entre éstos”* (Sampieri, 2018).

Análisis y discusión de resultados

Considerando los criterios de inclusión y exclusión antes mencionados, debemos estimar que del universo total de docentes (82 docentes pertenecientes a esta institución), solo se consideraron 71 docentes, mismos que sus encuestas cubren con los criterios antes mencionados.

Datos socio laborales

En la Descripción socio-laboral de la población en estudio, podemos encontrar las características generales de la población con respecto a sus datos tanto sociodemográficos como laborales. De las 71 encuestas realizadas a los docentes, se encontró una población de 32 hombres por 39 mujeres. Al mismo tiempo, encontramos que la formación inicial de los docentes que laboran en esta institución, no corresponde en su mayoría con un currículum de formación docente o normalista, dicho de otra forma, cerca del 70% de los docentes de la institución son licenciados en una carrera que no corresponde a la actividad laboral que desarrollan. La afirmación anterior, podría justificarse desde la perspectiva que la docencia, como carrera con estándares profesionalizantes es relativamente nueva, es decir, si bien los docentes y maestros han existido desde que el conocimiento pudo ser compartido a los otros, en los últimos 40 años la docencia ha modificado el paradigma de su formación, dejando de ser una profesión de servicio social, una actividad que significaba más un

apostolado, para entonces comenzar a introducir en su formación teorías y estándares que le han permitido seguir su proceso de profesionalización. Por último, la siguiente tabla nos aporta los datos de edad, la cual es en promedio 46 años con una desviación típica de 10.44.

Datos Socio-laborales							
Hombres	32	Formación Inicial		Tipo de nombramiento		Grado Académico	
		Normalista	22	Aso- ciado	42	Licenciatura	17
Mujeres	39	No Normalista	49	Titular	29	Maestría	40
						Doctorado	14
Horas dedicadas al trabajo por semana				Antigüedad		Edad	
28 ± 13.9				>10	20	46 ± 10.44	
Moda	48	Tiempo completo		11-20	30		
Edad				21-30	18		
				<30	3		

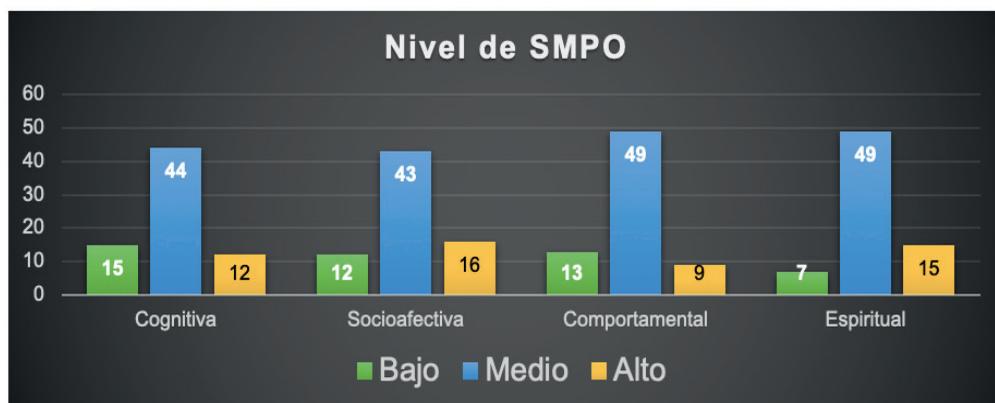
En el presente estudio, podemos observar que los docentes entrevistados, mantienen características sociodemográficas atípicas para una institución de educación superior, es decir, la institución cuenta con una plantilla de docentes relativamente joven, la cual mantiene una edad promedio de 46 años con una desviación estándar de 10.44. El dato es atípico y cobra mayor relevancia, cuando consideramos que aproximadamente el 70% de los docentes entrevistados que se encuentra en este rango de edad, mantienen una antigüedad mayor a los 10 años de servicio, dicho de otra forma, el personal docente que se desempeña en esta institución cuenta con la suficiente experiencia y juventud para desarrollar sus actividades docentes. Contar con una plantilla de docentes jóvenes, supone la posibilidad de disponer de un ambiente de trabajo más dinámico, adaptable, y relativamente más saludable.

Salud mental positiva ocupacional

Con la aplicación del cuestionario SMPO-40 a los docentes, se cuenta con los elementos para poder categorizar a la población de estudio según las dimensiones de la SMPO (Cognitiva, socioafectiva, compor-

tamental y espiritualidad) y el grado o nivel en que se encuentran los docentes (Nivel bajo, medio y alto). Según las dimensiones propuestas por Vázquez-Colunga (2017), podemos observar una constante en prácticamente todas las categorías, por ejemplo, en el caso de las cuatro dimensiones descritas, la mayoría de los encuestados se encuentra en un nivel medio, sin embargo, los datos presentan cambios considerables en los rubros “socioafectivo y espiritualidad en el trabajo”.

En ambas categorías, podemos observar que el porcentaje de docentes que se encuentran en un nivel alto es mayor que aquellos que se encuentra en un bajo, manteniendo una relación de 2 a 1 en el caso de la espiritualidad en el trabajo.



Niveles de salud mental positiva ocupacional, según las dimensiones propuestas por Vázquez Colunga.

Para la categoría cognitiva, podemos encontrar que 44 de los docentes encuestados se encuentran en el nivel medio, 14 de ellos se encuentra en un nivel bajo y 12 se encuentra en un nivel alto. Este dato es discordante a lo encontrado en estudios similares con docentes, donde la categoría cognitiva, suele ser en su mayoría alta. La categoría socioafectiva, se mantiene constante con los docentes que permanecen en un nivel medio con 43 docentes; sin embargo, para esta categoría se revierte la tendencia a la baja con 12 docentes que se encuentra en un nivel bajo y aumenta 16 docentes que están considerados en un nivel alto. Para la categoría comportamental nos encontramos una vez más con la constante de 49 docentes en el nivel medio, no obstante, en esta categoría se vuelve a presentar un incremento de los docentes

que se encuentran en la categoría baja y la disminución de los docentes que se encuentran en una categoría alta con 13 docentes y nueve docentes respectivamente. En el caso de la espiritualidad del trabajo la constante se mantiene con 49 docentes que se encuentra en una categoría media, sin embargo, para esta categoría ya podemos evidenciar una relación de dos a uno con respecto a los docentes que se encuentran en una espiritualidad alta con su relación en con aquellos que se encuentran en una espiritualidad baja, siendo 15 docentes los que se encuentran en la espiritualidad alta y siete en espiritualidad baja.

Formación inicial	Alto	Bajo	Medio	Total
No Normalista	7.04% (5)	4.22% (3)	57.74% (41)	69.01% (49)
Normalista	14.08% (10)	5.63% (4)	11.26% (8)	30.99% (22)
Totales	21.12% (15)	9.86% (7)	69.01% (49)	100.00% (71)

Nivel de espiritualidad en el trabajo según la SMPO en relación con la Formación inicial del docente.

El nivel de espiritualidad en el trabajo según la SMPO en relación con la formación inicial del docente, aquellos docentes que tienen una formación inicial orientada hacia la docencia cuentan con mayor grado de espiritualidad en el trabajo, tal como lo señala en la tabla 10. Aproximadamente la mitad de los docentes se encuentran con una espiritualidad alta con 10 docentes categorizados en este nivel por 8 docentes que se encuentran en una espiritualidad media y 4 docentes que se encuentran en una espiritualidad baja.

El aumento del nivel de salud mental positiva ocupacional y su relación con el nivel académico que ha desarrollado en docente, guarda importancia desde dos sentidos, primeramente, con la finalidad de que los servicios docentes poco a poco vayan alcanzando los desarrollos académicos y la profesionalización en sí misma, por otro lado, la importancia de desarrollar un posgrado como la generación de nuevo conocimiento. De esta manera, los altos niveles de elemental positiva ocupacional y en particular de la espiritualidad del trabajo a un mayor grado académico, son compatibles con la idea inicial de que a mayor conocimiento mayor responsabilidad individual.

Espiritualidad en el trabajo en docentes de educación superior de una escuela formadora de docentes.

Con respecto a la dimensión de la espiritualidad en el trabajo, es importante señalar que la gran mayoría de los docentes, cuenta con elementos vocacionales generados a partir de la experiencia que les provee haber sido partícipes de algún nivel educativo en general, es decir, la docencia es quizás la única profesión para la cual todos quienes la ejercen, ya tuvieron un acercamiento a ella desde su perfil como estudiantes. Además, la profesión docente, como esencia de su actividad principal, mantiene el privilegio de intervenir en el futuro de aquellos a quienes forma, reconceptualizando modelos de cambio que surgen de la propia interdependencia positiva (Covey, 1989), considerando elementos dentro de lo que podemos definir como “currículum oculto”, que son elementos que se desarrolla en el proceso de enseñanza aprendizaje, de forma paralela a la currícula académica y que son inherentes a forma de ser, al conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución y sus docentes (Acevedo Huerta, 2010).

Espiritualidad del trabajo desde la salud mental positiva ocupacional como una estrategia de afrontamiento ante la contingencia sanitaria por Covid-19.

Ser docente, y tener una formación normalista, pareciera intervenir en el aumento de la salud mental positiva ocupacional en general y, por supuesto, en el indicador de la espiritualidad en el trabajo. La actividad docente requiere de vocación, de valores de asistencia a los demás y de preparación profesional individual, así como de elementos de comprensión y entendimiento que equilibran su función, exigiendo una entrega que suele ir más allá de los límites de un horario laboral. Cuando hablamos de vocación, se suele entender cómo el proceso de elección de la formación académica y laboral que se elige con base en elementos como afinidades y en las competencias y capacidades, así como los objetivos esenciales de esa profesión. Al mismo tiempo, existen elementos que pueden ser compensatorios a los vocacionales, específicamente pudiéramos hablar de la experiencia.

Durante el presente período de contingencia, las escuelas de cualquier nivel educativo se vieron en la necesidad de realizar adaptaciones curriculares y en sus metodologías para desarrollar la dinámica académica. Este último elemento, es de gran importancia considerando la naturaleza propia de la docencia, en la cual la relación entre los docentes y los estudiantes llegar a trascender más allá del aula, generalmente por el nivel de socialización que implica el ejercicio profesional docente. Este factor resultó ser un elemento positivo y preponderante al momento de afrontar las adaptaciones necesarias frente a este proceso de contingencia.

Docentes con formación normalista y con un nivel de espiritualidad alto, percibieron este proceso como una dinámica de adaptación positiva, que impactaba en la forma en la que se desarrolla el docente durante su vida académica. Incluso hay quienes afirmaron, que este cambio de paradigma de la educación presencial a la educación virtual, ofrecía elementos positivos que no se habían adquirido durante su formación académica pero que eran necesarios para el desarrollo dentro de esta “nueva normalidad”.

La experiencia de trascender y de realizar conexiones positivas con otros individuos, en este caso los estudiantes, padres de familia y compañeros de la propia institución educativa, promovían sensaciones individuales de satisfacción y trascendencia, disminuía los elementos de estrés y permitía fortalecer el desarrollo de una vida escolar más sana.

Los docentes con un nivel de espiritualidad en el trabajo desde la teoría de la salud mental positiva ocupacional, han buscado propiciar un ambiente de trabajo adecuado, realizando adaptaciones curriculares que permitan al estudiante sentirse conforme con el entorno educativo al cual se enfrenta durante la educación virtual. Hasta cierto punto, los docentes han señalado sentirse responsables de la formación de estos estudiantes durante el proceso de pandemia, justificando que “los adolescentes son los menos culpables” y buscando que el nivel de apego se mantenga a una pesar de la educación virtual.

Conclusiones

Una vez concluidas las etapas de la investigación, es importante considerar que las conclusiones aquí vertidas representan los resultados

encontrados en ambas etapas. En general los docentes formadores de docentes de la institución de educación superior en estudio mantienen un nivel de espiritualidad medio y alto, superior al 70% unificando ambas categorías. Los niveles de SMPO son consistentes con otros estudios realizados en población docente.

Se encontró relación entre las características vocacionales y el nivel de SMPO. La antigüedad y el grado académico muestran datos como para afirmar que son factor para la determinación de la SMPO.

En general, el personal docente que participó en las encuestas mantuvo valores altos y medios, tanto en la salud mental positiva ocupacional como en espiritualidad en el trabajo, vista bajo los dos modelos teóricos, la salud mental positiva ocupacional propuesta por Vázquez-Colunga y la propuesta por Ashmos & Duchon.

Los datos son coincidentes con hallazgos encontrados en investigaciones desarrolladas en poblaciones similares, las cuales expresan que “el porcentaje alto de la dimensión cognitiva y espiritual, puede deberse a la auto capacitación y al significado que tiene la profesión de docente para los investigados” (Colunga, Moreno & Rodríguez, 2017); en otro estudio desarrollado en la Universidad Católica San Pablo, en Perú, muestran que los niveles de Espiritualidad en el ambiente de trabajo, el 72,9% de profesores tiene niveles altos de Espiritualidad en su vida, el 87,5% se ubica en un nivel alto de Espiritualidad en el trabajo, mientras que el porcentaje de profesores que tiene un nivel alto de Espiritualidad global es de 83,3% (Arias Gallegos A., 2013); de igual manera, otro estudio desarrollado en 2014 en la Universidad Nacional de Costa Rica, refleja que existen correlaciones positivas y significativas entre los factores de los constructos valoración subjetiva de la salud y espiritualidad en el trabajo. De manera que altos puntajes en la valoración de la salud se asocian con altos puntajes en espiritualidad (Ureña Bonilla, Bienestar psicológico, espiritualidad en el trabajo y percepción subjetiva de la salud en personal académico y administrativo de la Universidad Nacional, 2014).

Referencias

Acevedo Huerta, E. (2010). *El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista*. Temas para la educación.

- Alonso Martín, P. (2008). Estudio comparativo de la satisfacción laboral en el personal de administración. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*.
- Argandoña, A. (2015). *Un marco para el análisis de la espiritualidad en el trabajo*. IESE Business School.
- Arias Gallegos, A. (2013). Espiritualidad en el ambiente laboral y su relación con la felicidad del trabajador. *Revista de Investigación (Arequipa)*.
- Ashmos, D. & Duchon, D. (2000). Spirituality at work. *Journal of Management Inquiry*, 134-146.
- Colunga, J. V., Moreno, M. P. & Rodríguez, C. C. (2017). Nivel de Salud Mental Positiva Ocupacional en Profesores Universitarios. *Revista Educ@rnos*, 135-148.
- Covey, S. (1989). *The seven habits of highly effective people*.
- Edelberg, G. (2006). La espiritualidad y la religión en el trabajo. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 135-140.
- Hodge, D. (2001). Spirituality assessment: A review of major qualitative. *Social Work*, 203-214.
- Jurkiewicz, C. & Giacalone, R. (2004). Values framework for measuring the. *Journal of Business Ethics*, 129-142.
- Marques, J., Dhiman, S. & King, R. (2005). Spirituality in the Workplace: Developing an Integral Model and a Comprehensive Definition. *Journal of American Academy of Business*, Cambridge, 81-91.
- Marques, J., Dhiman, S. & King, R. (2007). *Spirituality in the workplace*. Personhood Press.
- Mitroff, I. (2003). Do not promote religion under the guise of spirituality. *Organization*, 375-382.
- Noor, S. & Arif, S. (2011). Achievement Job Satisfaction VIA Workplace Spirituality: Pakistani. *European Journal of Social Sciences*, 507-515.
- Pérez Santiago, J. A. (2007). Estudio exploratorio sobre el tema de la espiritualidad en el ambiente laboral. *Anales de Psicología*, 137-146.
- Robles, E. (2011). Implicaciones de la espiritualidad en la administración de empresas. *Inter Metro Business Journal*, 29.
- Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Sperry, L., Hoffman, L., Cox, R. & Ervin, B. (2007). Spirituality in Achievement Physical and Psychological Health and Well-Being: Theory,

- Research and Low Cost Interventions. En L. L'Abate (Ed.), *Low-Coast Approaches to Promote Physical*, 435-452.
- Ureña Bonilla, P. (2014). Bienestar psicológico, espiritualidad en el trabajo y percepción subjetiva de la salud en personal académico y administrativo de la Universidad Nacional. *Revista Electrónica Educare*, 155-175.
- Vázquez Colunga, J. (2017). Salud Mental Positiva Ocupacional: propuesta de un modelo teórico para el abordaje positivo de la salud mental en el trabajo. *Saúde Soc. São Paulo*, 84-595.

NECESIDADES SOCIOFORMATIVAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA ESCOLAR NÚM. 4 DEL ESTADO DE COLIMA

Luis Antonio Valladares Garcés

Estudiante del doctorado en Desarrollo Educativo. Profesor de escuela primaria en el estado de Colima y evaluador certificado por Geneval. valladaresluis056@gmail.com

Recibido: 21 de abril 2021.
Aceptado: 6 de enero 2022.

Resumen

El artículo parte de una investigación en desarrollo, la cual, busca la correlación entre las necesidades formativas de los profesores con la oferta de Formación Continua. Se presenta información a uno de sus objetivos específicos, “elaborar un diagnóstico para conocer las necesidades socioeducativas del Profesor de la Zona Escolar núm. 4 de Educación Primaria del Estado de Colima”. Su estudio es necesario porque varios profesores han externado que los cursos que se ofrecen no cumplen con sus expectativas, necesidades socioformativas e intereses. Se sustenta en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. La metodología es de carácter mixto y se aplicó una entrevista semiestructurada a cinco profesores de la

Zona Escolar. Los resultados de esta investigación se dividieron en seis categorías que al mismo tiempo forman parte de las conclusiones.

Palabras clave: Formación Continua, diagnóstico, necesidades socioeducativas, desarrollo profesional.

Abstract

The article is based on a research in development, which seeks the correlation between the training needs of teachers with the offer of Continuous Training. Information is presented on one of its specific objectives, "to elaborate a diagnosis to know the socio-educational needs of the Teacher of School Zone 4 of Primary Education of the State of Colima". Their study is necessary because several professors have confirmed that the courses offered do not meet their expectations, socio-educational needs and interests. It is based on article 3 of the Political Constitution of the United Mexican States and the General Law of the System for the Career of Teachers. The methodology is mixed and a semi-structured interview was applied to five teachers from the School Zone. The results of this research were divided into six categories that at the same time form part of the conclusions.

Keywords: Continuous training, diagnosis, socio-educational needs, professional development.

En México, la labor docente es una profesión de Estado a la que se confiere una serie de valores y responsabilidades, muchas veces inabarcables para un solo sujeto. En los últimos años, hemos estado inmersos en una serie de reformas que buscan constituir estudiantes que cumplan con un perfil de egreso muy específico. Para lograrlo, es necesaria la formación, capacitación y actualización continua de los profesores.

Uno de los grandes conflictos que se ha tenido históricamente en la formación docente, es que está encasillada en la formación inicial del sustentante, olvidando la relevancia de la formación continua y el desarrollo profesional. Por diversos aspectos, en la práctica educativa, se deja de lado la función primordial de los directivos, asesores técnicos pedagógicos y supervisores para apoyar al docente frente a grupo para que este pueda identificar sus áreas de oportunidad. Por otro

lado, no se le ha dado la importancia necesaria a la práctica reflexiva del profesor, para que él mismo identifique sus elementos a fortalecer.

En ese sentido, el trayecto formativo del docente puede analizarse desde dos perspectivas: la individual y la institucional; la primera hace referencia a la práctica reflexiva y a la identificación de las competencias a mejorar; paralelo a esto, se analiza la segunda, en donde se requiere que las instituciones tengan consolidados los perfiles, criterios e indicadores que debe poseer su personal para que, en función de ello, ofrezcan diversas capacitaciones que satisfagan las necesidades socioeducativas del profesor.

Según el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (2019), en Colima, hay 3338 docentes de Educación Primaria. El 68.4% de los profesores está adscrito a una escuela de organización completa, el resto, labora en escuelas multigrado.

La zona escolar núm. 4 se ubica en el municipio de Colima, se compone por 12 escuelas y 126 profesores frente a grupo. Existen 9 escuelas de organización general y 3 multigrado (tridocentes). Están adscritos 9 directores y 3 profesores frente a grupo con comisión de dirección. El equipo de supervisión se compone por el supervisor y 4 Asesores Técnicos Pedagógicos.

De acuerdo al extinto Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), Colima junto a otros seis Estados obtuvieron los resultados más altos en todas las evaluaciones docentes en el 2017, es decir, en los procesos de: ingreso, diagnóstico, permanencia y promoción. Asimismo, los estudiantes han logrado excelentes resultados en exámenes externos como Planea y Olimpiada del Conocimiento. Sin embargo, esto no quiere decir que los profesores carecen de áreas de oportunidad y que estas intentan ser resueltas a través de la gama de formación que se oferta en el Estado.

En cierto punto, la oferta académica que se ofrece a los profesores, brinda oportunidades para su actualización y obtener diversos aprendizajes pero, el énfasis puesto en este tipo de formación y sus características, han limitado su calidad y pertinencia. En primer lugar, al estar centrada en modalidades tradicionales de cursos alejados del contexto escolar, se han dejado de lado las oportunidades de formación que ofrecen estrategias como aprender observando las prácticas de otros, intercambiar experiencias y reflexionar en conjunto (Martínez, 2009; UNESCO, 2013). Sumado a ello, en años recientes, a nivel nacional y estatal, se ha visto el crecimiento de ofertas formativas en el

sector público y privado y, algunos de estos, carecen de una contextualización requerida por el profesor. Además cuentan con una calidad dudosa, desvinculada del aprendizaje del sustentante.

Aunado a estos señalamientos, la formación docente en nuestro país parece partir del supuesto de que una mayor cantidad de horas de capacitación se traducirá a una mejor práctica docente y con ello se obtendrá una mejora del logro educativo del alumnado. Aunque, como lo ha señalado la investigación educativa, la formación docente debe orientarse a fortalecer la generación de espacios propicios para el aprendizaje del estudiante o, en una frase más tradicionalista, mejorar la calidad de la enseñanza, por lo que debe analizarse si ésta es pertinente y si tiene un impacto en la mejora del desempeño de los estudiantes (Arnaut, 2004). Asimismo, la oferta formativa ha carecido de un componente práctico que vincule los conocimientos adquiridos con el trabajo en el aula, algo que caracteriza a la formación en servicio más efectiva (Santibáñez, Rubio y Vázquez, 2017). Por otro lado, las opciones de formación en servicio distintas a los cursos, talleres y programas de posgrado no se han desarrollado de manera sistemática y articulada, lo que ha generado una dispersión de esfuerzos institucionales y resultados pobres en términos de los cambios esperados en la práctica docente. Éste es uno de los principales problemas de las políticas docentes y, al respecto, a partir de la revisión de diversas experiencias, existe un amplio consenso acerca de la necesidad de dar a la formación docente un carácter integral y sistémico que enfrente el problema de la fragmentación de esfuerzos que tradicionalmente la ha caracterizado (UNESCO, 2013 y 2014).

Así pues, la investigación de la que da cuenta este artículo, surgió de la inquietud de conocer la opinión de los docentes respecto a la formación continua que ofrece la Secretaría del Estado de Colima, tomando en cuenta el proceso individual o externo con el cual identifican sus áreas de oportunidad. Se relaciona con un estudio en el que se hizo un primer acercamiento de campo, el cual tiene el objetivo de, “explicar la correlación existente entre las necesidades socioeducativas de los profesores de la Zona Escolar núm. 4 de Educación Primaria de Colima, con la oferta de formación docente que ofrece la Secretaría de Educación del Estado”. Del mismo, se desprenden dos objetivos específicos:

- Elaborar un diagnóstico para conocer las necesidades socioeducativas del Profesor de la Zona Escolar núm. 4 de Educación Pri-

maria del Estado de Colima (en el que se enfocará este artículo) y,

- Contrastar los resultados del diagnóstico con la oferta educativa del Estado de Colima.

Se pretende responder a la interrogante: ¿Cuál es la correlación entre las necesidades socioeducativas de los profesores de Educación Primaria de Colima, de la zona escolar núm. 4, con la oferta de Formación Docente que ofrece la Secretaría de Educación del Estado de Colima? La hipótesis diseñada específicamente para el objetivo trabajado es, “La mayoría de los profesores identifica sus necesidades socioeducativas tomando como referencia el rendimiento escolar de sus estudiantes, el proceso de elaboración-revisión de sus planificaciones y su práctica reflexiva”.

Su relevancia social y la principal razón del por qué es importante realizarla, radica en la elaboración del diagnóstico, para posteriormente ser contrastado con la oferta educativa de Formación Continua y así, analizar su pertinencia.

Algunos estudios que se han hecho sobre esta temática, son los siguientes: El INEE (2018) diseñó las Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la Educación Básica. En ellas se menciona que las políticas de formación y desarrollo profesional de los docentes se han inspirado en diversos enfoques y conceptos sobre la docencia prevalecientes en cada momento histórico. Han intentado transitar de una política en la que predomina una oferta académica para la formación, a una más centrada en el desarrollo profesional, con énfasis en distintos ejes de acción. Sin embargo, carecen de una articulación sólida regida por un diagnóstico colaborativo.

Otro aporte es el de Rafael Lucio Gil (2018) titulado “La formación docente: horizonte y rutas de innovación”. Se abordan aspectos que se consideran claves en la construcción de procesos de transformación docente, los cuales se organizan en tres vertientes y una de ellas es la formación del profesorado y, presenta un análisis sociocultural de la formación docente, basado en Bourdieu, Passeron, Bernstein.

Por su parte, Eduardo Jiménez Gutiérrez (2018) en su trabajo “De la formación docente en la RIEB, a la evaluación docente, en la actual reforma educativa”, hace una recopilación sobre el estado del arte en la formación continua; misma que servirá de base en relación a los conceptos clave a utilizar en esta investigación.

Desarrollo

Normativamente, esta investigación se sustenta en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el artículo 20 de la Ley General de Educación (LGE), el artículo 3 y 8 de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y, en consecuencia, los dominios, criterios e indicadores del perfil de egreso que contempla la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM).

El paradigma que predomina es el constructivismo social porque se refiere a la creación de sentido individual de conocimientos en relación con el contexto social. Además, se analizará desde una perspectiva sociológica. Se menciona que cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. Las características de “un buen docente” se rigen de contextos culturales, económicos, sociales y educativos específicos. Además, la formación continua viene a fortalecer elementos que ya posee el profesor.

Derivado del constructivismo social, se plantea el paradigma ecológico, Doyle (1990) menciona que la formación del profesorado, se basa en la investigación de los contextos en los que se desarrolla la formación. Resalta la colaboración con otros profesionales del mismo centro y la asesoría de personal experto ha de ser la base de las políticas y programas de la formación de profesores. Contempla una perspectiva diagnóstica, cuyo sentido es abordar sobre los por qué de los comportamientos, creencias y acciones de los participantes y no tanto sobre la eficacia de las estrategias docentes.

Los teóricos que destacan son: Lee Shulman (1987) propuso que la persona que se dedica a la docencia tiene un conocimiento base que, al menos, incluye siete categorías: el conocimiento del contenido, de lo pedagógico general, de lo curricular, de lo pedagógico del contenido, de los aprendices y sus características, de los contextos educativos y de los fines educativos y Maurice Tardif (2014) quien hace énfasis en los saberes del profesor y plantea la interrogante “¿Cómo vamos a formar profesores si no sabemos lo que conocen?”

Los conceptos clave que se destacan son:

- Formación docente: El INEE (2018) la definió como una serie de oportunidades de aprendizaje continuo orientadas a la mejora

de conocimientos y práctica docente, y al fortalecimiento de la profesión misma.

- Desarrollo profesional: Según el INEE (2018) es un proceso de aprendizaje y crecimiento continuo que ocurre dentro de una trayectoria, cuyo punto de partida es la formación inicial hasta su trayectoria laboral vigente. Se integra por experiencias formativas en la que el profesor participa activa y responsablemente atendiendo las demandas de su contexto, así como de la reflexión permanente, individual y colectiva, en la práctica y sobre ella.

Formación permanente. Según Tello, César (2006) es la posibilidad de repensar las propias realidades, fortaleciendo su intervención socio-pedagógica.

Capacitación. Magdalena Herdoiza (2013) asevera que es la acción de “habilitar para” y va de la mano con la formación continua.

El procedimiento metodológico responde a una visión epistemológica porque se recopilará y reconstruirá los análisis de los profesores entrevistados y posteriormente se reflexionará el sentido que dieron a sus discursos.

El enfoque de investigación fue mixto, el cual puede ser comprendido como “(...) un proceso que recolecta, analiza y vierte datos cuantitativos y cualitativos, en un mismo estudio” (Tashakkori y Teddlie, 2003, en Barrantes, 2014, p. 100).

Se inclinó mayoritariamente al corte cualitativo porque se aplicó en el campo de la educación. Se accedió a los datos para su análisis e interpretación a través de entrevistas y documentos. Fue cuantitativo porque se hicieron reflexiones con base a estadísticas arrojadas por las respuestas de los profesores. Además, se identificaron variables y patrones constantes para obtener algunas conclusiones.

El diseño de investigación fue de triangulación porque se compararon y contrastaron los análisis de los docentes.

El método fue hipotético-deductivo porque se observó el fenómeno a estudiar, se dedujeron las consecuencias y relaciones entre dos variables y se verificó la veracidad de los enunciados deducidos contrastándolos con la investigación realizada.

De acuerdo a su alcance, fue descriptiva porque recogió información de manera independiente sobre las variables; terminó siendo correlacional porque tiene la finalidad de conocer el grado de asocia-

ción que existe entre dos o más variables en una muestra o contexto en particular. La población se compone por:

- Profesores frente a grupo de la Zona Escolar núm. 4 de Educación Primaria del Estado de Colima.

Como técnica, se eligió la entrevista semi estructurada con tres preguntas centrales: “Para Usted, ¿qué características debe tener un buen profesor?”, “¿Cuáles fuentes/referencias utiliza para reconocer sus necesidades socioeducativas en su labor docente?”, “¿Cuál es su opinión respecto a los cursos de formación continua que ofrece la Secretaría de Educación del Estado de Colima y las necesidades socioeducativas que Usted posee?” El instrumento aplicado fue la guía de entrevista a través de Google Meet.

Posterior a su aplicación, transcribí las entrevistas, para interpretar las narrativas y con ello categorizar las respuestas.

Consideraciones finales

Este apartado incluye algunos fragmentos de frases expresadas por cinco profesores, dentro de la entrevista realizada por Google Meet, en la que se tomó como referencia las tres interrogantes planteadas en el apartado anterior. [Por confidencialidad, se omiten los nombres de los participantes pero se presenta una nomenclatura para conocer las respuestas de cada uno de ellos: “Po1”= Profesor 1, “Po2”= Profesor 2, “Pa1”= Profesora 1, “Pa2”= Profesora 2 y “Pa3”= Profesora 3]. Dichas respuestas se estructuraron en seis categorías y en ellas se enfatizan las ideas brindadas por los profesores, se realizan reflexiones que abonan a la conclusión y se finaliza en torno a la postura teórico-metodológica asumida y al objetivo trabajado.

Categoría uno: “Características de un <<buen profesor>>: La empatía, estrategias y didáctica.” se fundamenta con los siguientes aportes: “Ser empático, con tacto, creativo y didáctico” (Po1), “Debe tener empatía y utilizar las mejores estrategias de enseñanza” (Pa1) “Escuchan a sus estudiantes, son empáticos con ellos y buscan fortalecer el aprender a aprender a través de su planificación docente” (Pa2), “Adaptarse al cambio, conocer y escuchar a sus alumnos, planificar de acuerdo a sus necesidades y diseñar nuevas estrategias” (Pa3). Solamente un profesor de los cinco entrevistados no mencionó

la empatía como característica que debe poseer un buen docente. A partir de la pandemia ocasionada por la Covid-19, los profesores entrevistados consideran a la empatía como uno de los elementos más relevantes a considerar para ejercer adecuadamente su función. Con ello se demuestra que el maestro debe estar en constante evolución y adaptación a los cambios que se puedan suscitar.

Categoría dos: “La planificación y el conocer a los estudiantes son áreas de oportunidad”, con estos fundamentos: “Muchas veces repito las mismas actividades” (Po1), “En ocasiones las actividades que programo no son del interés de los niños” (Po2), “Debo de innovar más” (Pa1), “Mejorar mis planeaciones para desarrollar el aprender a aprender” (Pa2) y “Mi área de oportunidad es conocer un poco más a los estudiantes” (Pa3). Todos los entrevistados coincidieron en que necesitan conocer más a sus estudiantes y/o mejorar su planificación docente. Estos dos elementos están muy ligados y plasmados en el Plan de Estudios; llama la atención la relación existente entre estos dos componentes y otros que se desencadenan al estar vinculados intrínsecamente, como: conocimiento de los Planes y Programas; partir del propósito del nivel hasta la aplicación del enfoque de la asignatura. Sin dejar de lado la evaluación y contextualización del aprendizaje esperado a desarrollar. Es decir, los dos elementos identificados son esenciales para la mejora de la práctica docente.

Categoría tres: “No se consideran las áreas de oportunidad del docente para inscribirse a cursos con dichas debilidades” con estas justificaciones: “No he tomado cursos de mis áreas de oportunidad por situaciones personales” (Po1), “No se ofertan estos temas y los que hay, son muy generales”, (Po2), “No se han ofertado, repiten de otros temas” (Pa1), “Sí he tomado” (Pa2) y “Sí pero lo tomé en la iniciativa privada por medio de una maestría, no por los cursos de formación continua” (Pa3). Tres docentes no han tomado cursos de formación continua enfocados a sus áreas de oportunidad, la misma cantidad argumenta que no se ofertan. Dos sí lo hicieron pero una por medio de la iniciativa privada cursando un posgrado.

Categoría cuatro: “El aprovechamiento escolar del alumnado como principal referente para detectar las necesidades socioeducativas del docente”, el 100% de los entrevistados coincidió en que se basan en los resultados académicos de los estudiantes. También se tuvo los siguientes comentarios: “Mi director realiza observaciones de aula

y ahí me hace recomendaciones” (Po1), “En ocasiones tomo en cuenta a los padres de familia pero esto es muy subjetivo” (Pa3).

Categoría cinco: “El diálogo entre pares como la mejor herramienta para la mejora de mi práctica educativa”. El 100% de los entrevistados mencionó que la comunicación entre pares es importante para detectar áreas de oportunidad y mejorarlas. El mismo porcentaje considera que en las evaluaciones docentes que han participado (Todos hicieron: admisión, diagnóstico y al término del segundo año de servicio) no fueron funcionales para identificar las áreas de oportunidad ni mejorar su práctica docente. Se considera a la evaluación docente como una herramienta que no cumple con su enfoque formativo porque no ayuda o al menos, no comunica las necesidades socioformativas al evaluado.

Por último se presenta lo siguiente:

¿Su función abona a la identificación de sus áreas de oportunidad?	Director	ATP	Supervisor
Sí	2	1	1
No	3	4	4

El 80% de los participantes coincidió que el equipo de supervisión no es un referente para realizar un diagnóstico en relación a sus necesidades socioeducativas porque no han tenido una comunicación bidireccional en la que se tome en cuenta diversos aspectos que ocurren en el aula. No se cree que el equipo de supervisión cumpla con la dimensión referida a orientar su quehacer profesional hacia la mejora educativa, misma que enfatiza el USICAMM; a causa por diversos motivos: administrativos e incluso personales.

El 60% de los entrevistados opinó lo mismo pero en relación al director (a) del plantel. Se considera que los directivos están inmersos en una misión administrativa que los impide ser los líderes pedagógicos del plantel escolar.

Categoría seis: “Los cursos de Formación Continua que ofrece la Secretaría de Educación del Estado de Colima no son los adecuados” con las siguientes justificaciones: “Son muy repetitivos a pesar de que se envían encuestas” (Po2), “Necesitan actualizarse” (Pa1), “No son los adecuados. No están encaminados a las necesidades de los profesores. Los módulos tienen mucha información y en ocasiones los tutores no están capacitados” (Pa2), “Son una gran oportunidad pero deben enfocarse a la realidad estatal, yo trabajo en multigrado, hubo uno, pero se enfocaba a comunidades indígenas o rurales. Mi contexto no

es ese, mejor me salí” (Pa3). “Sí sirven, todo es bienvenido” (Po1) pero reconoció no haber participado en uno desde hace mucho tiempo.

Como se mencionó, la investigación está en vías de desarrollo. Hasta el momento, la metodología ha sido descriptiva e interpretativa y se ha entrevistado a cinco profesores. Además de las categorías, se puede concluir acerca de la importancia que tiene la profesionalización de los maestros y que esta, debe comenzar desde su formación inicial y ser continua durante toda su vida laboral. Al analizar los comentarios de los docentes, se puede afirmar que los cursos de Formación Continua no alcanzan la dimensión de Desarrollo Profesional porque no abonan a la mejora de las competencias docentes

Una de las necesidades futuras de esta investigación y posibles límites metodológicos, es el hecho de abrir más el abanico y conocer la opinión de un mayor porcentaje de profesores de esta zona y de otras más para analizar coincidencias y diferencias. Además, los resultados se podrían clasificar de acuerdo al perfil, antigüedad en el servicio y modalidad en la que labora el entrevistado.

Por último, se reitera que se tiene avances del primer objetivo específico, “elaborar un diagnóstico para conocer las necesidades socioeducativas del Profesor de la Zona Escolar núm. 4 de Educación Primaria del Estado de Colima”, es decir, se requiere más tiempo para construir un diagnóstico completo y así compararlo con la oferta de Formación Continua para con ello, lograr el objetivo general.

Referencias

- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuadernos de Discusión, 17. México: SEP. Recuperado de: <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/cuad17.pdf>
- Barrantes, R. (2014). *Investigación, Un camino al conocimiento, Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Doyle, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. En R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, pp. 3-24.
- Herdoiza, Magdalena. (2013). *Capacitación docente*. Indiana, Estados Unidos. Recuperado de https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACG311.pdf

- INEE. (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica. Informe 2018*. México: Autor: Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-las-politicas-de-formacion-y-desarrollo-profesional-docente-en-la-educacion-basica/>
- Jiménez Gutiérrez, Eduardo. (2018). *De la formación docente en la Reforma Integral de la Educación Básica, a la evaluación docente, en la actual reforma educativa* (Tesis doctoral). UNAM: México.
- Santibáñez, L., Rubio, D. y Vázquez, M. (2017). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. México: INEE/BID.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Shulman, L. Wittrock, M. (Ed). (1987). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tello, César. (2006). Formación permanente de los educadores. Desafíos Latinoamericanos. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15 (32), 3.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Documento desarrollado por la Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Santiago de Chile: autor.
- (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Documento desarrollado por la Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Santiago de Chile: autor.
- USICAMM. La Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2020) *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. México: autor. Recuperado de: <http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,%20Criterios%20e%20Indicadores%20EB%202020-2021.pdf>

LA FORMULACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Santiago Cordero Ochoa*, Darsi Fonseca Figueredo** y Luis E Jerez Domínguez***

*(MsC Profesor Asistente, Centro Universitario Municipal Contra maestre, Universidad de Oriente, Cuba. santiago.cordero@uo.edu.cu

**MsC Profesora Asistente, Centro Universitario Municipal Contra maestre, Universidad de Oriente, Cuba. darsi.f@uo.edu.cu

***DrC. Profesor Titular Universidad de Oriente. Centro Universitario Municipal Contra maestre. Santiago de Cuba. luis.jerez@uo.edu.cu

Recibido: 16 julio 2021.
Aceptado: 12 enero 2022.

Resumen

La resolución de problemas de la vida genera la necesidad de aprender a formular los mismos y buscarles soluciones, es necesario enseñar y aprender a formular los problemas matemáticos. Se aspira lograr una selección de los ejercicios para distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática: variados, interesantes, y graduadas las dificultades; además que respondan a los diferentes niveles de desempeño cognitivo. Los autores profundizan en la revisión crítica de una amplia bibliografía, para revelarnos maneras de asumir la formulación de problemas matemáticos, se combinan métodos teóricos,

empíricos y estadísticos para penetrar en las esencias de la problemática investigada. Se tuvieron en cuenta campos de la vida, de las experiencias y necesidades de los estudiantes, se logran procedimientos, habilidades, normas de comportamiento y valores sobre la base de la integración de lo cognitivo y lo afectivo, lo instructivo y lo educativo que genera la solución.

Palabras claves: Problemas Matemáticos, Formulación de problemas matemáticos, proceso de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

Solving problems in life generates the need to learn to formulate them and find solutions for them, it is necessary to teach and learn to formulate mathematical problems. The aspiration is to achieve a selection of the exercises for different moments of the Mathematics teaching-learning process: varied, interesting, and the difficulties graduated; also that they respond to the different levels of cognitive performance. The authors delve into the critical review of a wide bibliography, to reveal ways of assuming the formulation of mathematical problems, combining theoretical, empirical and statistical methods to penetrate the essence of the problem investigated. Fields of life, experiences and needs of the students were taken into account. procedures, skills, norms of behavior and values are achieved on the basis of the integration of the cognitive and the affective, the instructive and educational that the solution.

Keywords: Mathematical problems, formulation of mathematical problems, teaching and learning process.

Las realidades de la vida en sociedades generan múltiples complejidades y problemas que necesita de aprender a formular y solucionar, para los que se requiere conocimientos, competencias, habilidades y hábitos necesarios, que no aparecen de la nada, sino de la vida real y del proceso de enseñanza aprendizaje de diversas disciplinas y asignaturas.

Existen variadas investigaciones que muestran que el desarrollo de un conocimiento amplio, de contenidos matemáticos en la formación de dichos profesionales, con herramientas cognitivas que contri-

buyen a asegurar un proceso de enseñanza efectivo en el aula. Uno de los contenidos principales en la enseñanza de la Matemática, es la resolución de problemas. Transcendente como la solución de problemas es su formulación, lo que ha sido demostrado en investigaciones realizadas por Polya (1984); Labarrere (1983, 1987); Campistrous y Rizo (1996); Blanco & Cárdenas (2013); López, Morales & Castrillón (2015); Fernández, Reyes & Alfonso (2016), Cutiño, Concha, Noguera, & Martínez (2017) y Espinoza (2017).

Su significación radica en que contribuye al logro de los objetivos de la enseñanza de la asignatura Matemáticas, al desarrollo del lenguaje oral y escrito, de operaciones mentales como el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización, lo que favorece el pensamiento lógico, heurístico y creativo, según lo señalado por: Escalona (1944-64); Labarrere (1987); Suárez, C. y otros (1995); Campistrous y Rizo (1996) y González (1996).

Desde la perspectiva epistemológica y didáctica la investigación se sustenta en ideas esenciales de la enseñanza problémica (Majmútov, 1985) y el aprendizaje de las ciencias como investigación dirigida (Gil, 1993). A partir del basamento teórico de esos autores se establecen criterios de análisis para el estudio de la bibliografía relacionada con la formulación de problemas.

(...) el profesor de Matemática no solo necesita saber formular problemas matemáticos, también debe saber enseñar a formular problemas matemáticos, por cuanto los estudiantes de secundaria básica y del preuniversitario, según las exigencias actuales de estos niveles de enseñanza, deben formular y resolver problemas matemáticos donde se refleje la actividad económica y social del país, el progreso de la ciencia y la tecnología, así como, los problemas medio ambientales¹.

Idea que los autores de este artículo asumen.

La formulación de un problema matemático con texto relacionado con la práctica, desde el punto de vista operativo:

...Es la actividad de estudio que consiste en identificar, crear, narrar y redactar un problema matemático, en forma colectiva o individual, a partir de una situación inicial identificada o crea-

da por la(s) persona(s) que la realiza(n). Desde el punto de vista funcional, es una competencia específica que se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática y que se configura en la personalidad del individuo, al sistematizar con determinada calidad, haciendo uso de la meta cognición y con una adecuada motivación, acciones intelectuales y contenidos que son necesarios para la formulación de estos problemas (González, 2001: p. 22).

Los documentos rectores de la Educación Superior en Cuba y de la Educación general Politécnica y General lo especifican:

“Entre los objetivos del modelo del profesional de la Licenciatura en Educación. Matemática, se encuentra “enseñar a formular y resolver problemas relacionados con diferentes aspectos de la realidad económica, política y social y donde se manifiesten las relaciones ciencia tecnología-sociedad-ambiente, utilizando contenidos de la matemática...” (MES, 2016 Modelo del Profesional de la Carrera de Matemáticas).

Métodos

Se utilizaron métodos del nivel teórico como: Análisis y Síntesis, Inducción Deducción, Sistemático Estructural, Hermenéutico Dialéctico. Del Nivel Empírico: Encuestas, Entrevistas, Observación, Análisis Documental. Prueba Pedagógica. Del nivel Matemático Estadístico. El Cálculo Porcentual.

Población y la muestra

En la Institución Educativa “Mariana Grajales Coello”. De una matrícula de 23 estudiantes de sexto grado, Se trabajó con los 23, es decir, una muestra poblacional para el 100%. La investigación se desarrolló en dos etapas: una de exploración teórica y práctica y otra de ejecución y valoración de los resultados parciales alcanzados que se imbrica con la discusión con otros autores y perspectivas teóricas.

Desarrollo

Fundamentos teóricos de la Formulación de problemas Matemáticos

Para los estudiantes es común tratar de solucionar problemas formulados por otros, por el profesor, tomados de libros de texto o internet, pero es poco usual que sean ellos quienes formulen sus propios problemas para luego solucionarlos. Y esto en sí es un problema que se ha investigado, pero tal vez no se ha sistematizado a la luz de lo que representa en la habilidad de la resolución de problemas, en la vida como en las ciencias plantearse un problema es tan importante como resolverlo, e incluso algunos autores clásicos con el solo hecho de plantear importantes problemas epistemológicos y filosóficos marcaron pautas en las ciencias y se le reconocen con razón los méritos.

Desarrollar en los estudiantes la habilidad de formular problemas matemáticos es tan importante como la resolución de problemas en esta asignatura, toda vez que para formular un problema primero se lo tienen que representar mentalmente siendo este un paso esencial, luego en la resolución del mismo, si el estudiante no es capaz de representarse un problema, es poco probable que luego comprenda los pasos lógicos para la resolución, pues las acciones no llegan de manera consciente, si antes no se ha representado los datos, la realidad del problema.

En una primera aproximación al diagnóstico, se ha identificado en las actuaciones de los estudiantes coincide con los aspectos que se han documentado en la literatura especializada. Las principales dificultades que se presentan en la solución de problemas son la falta de comprensión del texto, no saber el significado de las palabras, no comprender globalmente el texto, errores en operaciones, algoritmos y técnicas, falta de conocimientos de los procesos, de los razonamientos, entre otras, se coincide en estas ideas con (Socas, Hernández y Palarea, 2014). Y ello es consecuencia directa de no haberse representado mentalmente el problema, lo que estos autores, lo identifican con falta de habilidad para formular problemas matemáticos.

La formulación de problemas matemáticos con texto está muy relacionada a la motivación por el aprendizaje de la Matemática.

ca, pues al considerarse el individuo que formula el problema, un creador en esta asignatura, motiva el interés por su estudio y especialmente por la formulación y la resolución de problemas matemáticos².

En el modelo de Polya (1976), encontramos esta componente esencial de la actividad matemática cuando se cuestiona ¿Cómo podemos plantear el problema de manera diferente? ¿Variar el problema descartando parte de la condición? Al respecto, Silver (1994), Añade que, si un resolutor no puede resolver el problema original, entonces el proceso de invención de problemas se origina cuando el problema dado es reformulado y personalizado a través del proceso de reformulación. La cuestión operativa que estimula esta forma de inventar es ¿Cómo puedo formular el problema de manera que pueda resolverlo satisfactoriamente?

Sobre la base de la literatura consultada por los autores, al hecho de inventar problemas se le ha dado distintas denominaciones por diferentes autores. Así se le ha designado como generación de problemas o reformulación de problemas dados (Silver, 1994), formulación de problemas (Kilpatrick, 1987) y planteamiento de problemas (Brown y Walter, 1990). En la consideración de estos autores, estas denominaciones hacen referencia al mismo hecho, inventar problemas, por lo que utilizaremos con más frecuencia la expresión formulación de problemas para referirnos a este término.

La formulación de problemas matemáticos, como uno de los aspectos de la situación típica de la enseñanza de la Matemática: tratamiento de ejercicios de aplicación y de ejercicios con texto, se basa en los mismos fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos utilizados por la Didáctica de la Matemática. Por consiguiente, tiene su fundamento filosófico la Filosofía de Pitágoras, Demócrito y más recientemente en el Materialismo Dialéctico e Histórico, de Marx, Engels y Lenin y de manera particular en la Teoría del Conocimiento, la cual está basada en los dos aspectos del problema fundamental de la Filosofía: la fuente del conocimiento es la realidad objetiva, que existe, fuera e independientemente de la conciencia del hombre; y el mundo es cognoscible, no existen cosas incognoscibles, sino cosas todavía por conocer, según el criterio de (Fuentes, 2010).

Resultados y discusión

La elaboración es un método o procedimiento de elaboración de problemas descrito por Malaspina (2013), aunque ya utilizado por la mayoría de los autores, se trata de obtener la formulación del problema partiendo de una información previa, un conjunto de datos o un modelo y el desarrollo de todo un proceso para arribar al resultado deseado.

...El proceso mediante el cual se construye un problema cuyo contexto es tal situación u otra inspirada por ella; cuya información es obtenida por selección o modificación de la información que se percibe en la situación dada; y cuyo requerimiento es factible mediante relaciones lógicas y matemáticas establecidas o encontradas entre los elementos de la información especificada, que están implícitas en el enunciado, dentro de un cierto entorno matemático³.

Al formular un problema “el alumno se siente un creador y esto, además de estimular el aprendizaje, forma motivos fuertes para el trabajo con el problema, perdiendo el miedo que muchas veces se crea alrededor de esta importante actividad matemática” (Campistrous y Rizo, 1996, p. 39).

De acuerdo con Rodríguez, García & Lozano (2015) el planteamiento de problemas es una de las capacidades básicas que debe favorecer los procesos de resolución de problemas. Existen razones didácticas que avalan la importancia de la formulación de problemas, tanto para los profesores como para los estudiantes. Los defensores de este tipo de ejercicios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática argumentan que promueven la participación de los estudiantes en una auténtica actividad matemática (Espinoza, 2017).

Constituye una certeza que: la búsqueda de información histórica y política (en la búsqueda de datos, de problemas y efectos de la pandemia de La Covid-19); elaboración de fichas de contenido, cuadro resúmenes, esquemas lógicos, tablas comparativas, entre otros (en el procesamiento lógico de la información); la comunicación oral y escrita (en la redacción del problema); lectura crítica y comprensión (búsqueda de datos y en la comprobación del problema).

Por otra parte, Stoyanova (1998),

identifica tres categorías de experiencia de planteamiento de problemas que permiten estudiar el conocimiento y habilidades matemáticas de los estudiantes para generar y resolver problemas matemáticos: situación libre, situación semi-estructurada y situación de planteamiento de problemas estructurada. En la primera situación los estudiantes plantean problemas sin ninguna restricción, en la segunda y tercera actividad los estudiantes inventan problemas con base en alguna situación, experiencia o información cuantitativa. Lo que cambia en estos dos últimos tipos es el nivel de estructuración de la tarea propuesta⁴.

Los autores de este artículo asumen esta clasificación y hacen énfasis en la formulación de problemas de manera estructurada. Sin embargo, de conformidad con el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas en Contramaestre, Santiago de Cuba, le impregnan sus experiencias.

Las tendencias en enseñanza e investigación en solución de problemas se han desplazado del uso de las heurísticas, a la investigación en problemas situados. Esto ha favorecido que los estudiantes puedan mejorar en la resolución de problemas porque tienen un significado para ellos. Según Kilpatrick *et al.*, (1998) los problemas que se le proponen a los estudiantes deben ser más reales para que despierten su interés⁵.

La formulación de problemas tiene potencialidades para favorecer la formación del joven que hoy requiere la sociedad, ya que desde este punto de vista permite que los estudiantes:

- Asimilen que la matemática está dirigida a conocer y transformar el mundo, valoren el beneficio práctico de esta asignatura para la comprensión de las ciencias naturales, de las ciencias técnicas, la economía, en la defensa del país, y en la praxis transformadora.
- Identifiquen que la forma de pensar y proceder en la ciencia Matemática tiene su raíz en la necesidad práctica del hombre, en su vida cotidiana para que desarrollen cualidades de la personalidad

como: la honestidad, la crítica y autocrítica, la responsabilidad, la laboriosidad, la firmeza, entre otros.

• Además, es necesario también que desarrollen y fortalezcan convicciones políticas, como el amor al trabajo, el patriotismo, el internacionalismo. Entre otras cualidades y valores necesarios en las sociedades llamadas posmodernas y el particular en la nuestra.

Esto quedó evidenciado en la fase del diagnóstico a partir de los resultados de los instrumentos científicos aplicados. (Se midió la coincidencia de la observación, la encuesta y la entrevista):

Tabla 1. Representa los resultados del diagnóstico enero-marzo 2019.

Indicadores	Muestra	Evalutados	Con valores positivos	Porcentaje
1	23	23	12	52,1%
2	23	23	11	47,8%
3	23	23	14	60,8
4	23	23	13	56,5
Totales	92	92	50	54,3 (Promedio)

Fuente. Elaboración propia por los autores.

Como refleja gráficamente los números evidencias las dificultades en los 4 indicadores explorados:

1. Comprensión del problema matemático.
2. Empleo de las técnicas aprendidas.
3. Interiorización la vía de formulación.
4. Familiarización con los tipos de ejercicios.

Según la lógica seguida por el diplomante L. Macía Castellano Yosmel, y tutorado por uno de los autores de este artículo el MsC. Cordeiro Ochoa Santiago, se plantea:

¿Qué es formulación o elaboración de problemas?

Es por ello que la actividad creadora de la Matemática es tan importante y es mediante la formulación o elaboración de problemas que esta se logra.

Formular: “Expresar algo en términos claros y precisos. Recitar. Expresar, manifestar”.

Formular: “Plantear un problema es expresar en términos del lenguaje una situación contradictoria de un objeto o un fenómeno de la realidad” (Cordero Ochoa S. y Macía Castellanos Y. (2020).

El eminente matemático húngaro George Polya, distingue cuatro etapas en la formulación de problemas:

- a) Comprender el enunciado del problema.
- b) Encontrar una vía de formulación (análisis). Elaborar un plan de formulación.
- c) Realizar el plan de formulación elaborado (síntesis).
- d) Comprobar la formulación y evaluarla críticamente.

De acuerdo con él (Ballester) utilizar adecuadamente la formulación de problemas, implica que el maestro sepa crear las condiciones para que los estudiantes puedan, entre otras cosas:

- Variar la formulación de los problemas sin variar la situación inicial.
- Hacer un mismo tipo de problemas a partir de diferentes situaciones iniciales.
- Modificar los datos y las preguntas independientemente, manteniendo constante el resto del problema formulado.
- Formular problemas cuyos métodos de formulación posean diferentes grados de dificultad. Campistrous añadió una última condición:

Formular problemas a partir de situaciones creadas por los propios educandos.

Apuntó las acciones que ayudan a esta técnica:

- Busco el tema. (¿Sobre qué voy a hacer el problema?)
- Planteo la situación inicial. (¿Qué voy a considerar conocido?)
- Formulo una o varias preguntas. (¿Qué quiero saber de lo conocido?)
- Resuelvo el problema. (¿Cómo llego de lo conocido a lo desconocido?)

Daniel González (1996), (2000) se refirió a la estructura externa de un problema asumidas por Juana Albarrán Pedroso (2007) en el tabloide de la maestría:

- Datos: Magnitudes, números y relaciones matemáticas entre números como los siguientes: el triplo de; la quinta parte de; aumentado en, el cuadrado de, entre otros, que aparecen dados directamente en el texto del problema o que pueden ser investigados por los estudiantes.
- Condiciones: Relaciones matemáticas no explícitas entre lo dado y lo buscado, vinculadas con la estrategia de formulación, como: derivadas de los significados prácticos de las operaciones de cálculo; propiedades; teoremas, y recursos matemáticos a utilizar, no declarados en el problema.
- Exigencias: En el problema matemático, las exigencias son aquellos elementos de la estructura externa (que pueden estar expresadas en forma de preguntas o no) y que orientan a los estudiantes a precisar qué es lo que tiene que averiguar para resolverla contradicción planteada.

Es evidente que las respuestas a ciertas preguntas no proceden exclusivamente del campo de la Educación Matemática, porque otros aspectos pedagógicos generales, entran necesariamente en juego en cualquier situación educativa. Sin embargo, los autores ponen énfasis en la discusión en la formulación de problemas matemáticos. Y se hizo con un ejemplo, señalado por otro autor, el cual estos autores lo asumen:

La actividad se titula “¿Sabemos contar?”. Comienza solicitando contar de 1 en 1 a los alumnos, señalando alumnos concretos. Se inicia la ronda de alumnos y se corta para que cuenten ahora de 2 en 2, luego de 3 en 3. A continuación se plantea la siguiente pregunta: ¿Podemos llegar al 10 contando de 2 en 2 a partir del 0? ¿Y de 3 en 3? ¿Cómo tenemos que contar para llegar al 13? Finalmente se pide que formulen problemas (que se hagan preguntas).

Siguiendo el razonamiento del autor citado:

Pueden surgir varias interrogantes que, reformuladas algunas veces por el profesor, nos llevan a las siguientes: ¿Cómo son los números a los que llegamos de 2 en 2 partiendo del 0? ¿Y a los que llegamos de 3 en 3, 4 en 4, 5 en 5...? ¿Hay más números como el 13? Partiendo por contar de 1 en 1 se llega a tratar criterios de divisibilidad, pero no se queda ahí el desarrollo de esta actividad, pues se asumen preguntas como las que siguen: ¿Cómo podemos contar los niños que hay en el patio a la hora de entrar al cole? O las personas que participan en una manifestación. O los asientos de un teatro. ¿Y los pájaros que hay en una bandada? “O los peces en un estanque”. La cuestión consiste en acercarse a las maneras de contar que, en ocasiones, no va a producir un resultado que nos dé certeza de exactitud. En efecto, es fácil contar los asientos de un aula, pero no las personas en un desfile de un carnaval. Procedimientos de reticulado, estadísticos y probabilísticos entran en juego, llevándonos a plantear.

¿Son exactas son las matemáticas?

Retomando las ideas de (Macía Castellanos y Cordero Ochoa, S. 2021):

Para lograrlo se recomienda la utilización de impulsos. Desde el punto de vista del significado del término impulso, puede considerarse como “empuje”, “propulsión”, “presión”, “movimiento” y “arrastramiento”. Con otras palabras- es un nivel de ayuda que de acuerdo al diagnóstico del desarrollo real de cada educando debe ser la que realmente necesite en el transcurso de la realización de una tarea con carácter de problema, con el propósito de mover su pensamiento hacia los contenidos que ya posee y que pueden serle útiles para vencer el obstáculo en el aprendizaje y activar su participación de manera independiente. Constituyen una vía para ampliar su zona de desarrollo real. Pueden ofrecerse como órdenes o también en forma interrogativa; aunque no todas las preguntas constituyen impulsos si se interioriza el concepto de que es un “decir” sin “decir”.

Para la solución de ejercicios se tienen en cuenta diferentes niveles de desempeño donde no están exentos los problemas matemáticos como:

Primer Nivel: Capacidad del estudiante para resolver ejercicios formales eminentemente reproductivos (saber leer y escribir números, establecer relaciones de orden en el sistema decimal, reconocer figuras planas y utilizar algoritmos rutinarios usuales), es decir, en este nivel están presentes aquellos contenidos y habilidades que conforman la base para la comprensión matemática.

Segundo Nivel: Capacidad del estudiantes para establecer relaciones conceptuales, donde además de reconocer, describir e interpretar los conceptos deberá aplicarlos a una situación práctica, reflexionar sobre sus relaciones internas, situaciones problemáticas que están enmarcadas en los llamados problemas rutinarios, que tienen una vía de formulación conocida, al menos por la mayoría de los educandos, que en lugar de ser propiamente reproductivos, tampoco pueden ser consideradas completamente reproductivas. Este nivel constituye un primer paso en el desarrollo de la capacidad para aplicar estructuras matemáticas a la reformulación de problemas.

Tercer Nivel: Capacidad de reconocer estructuras complejas y resolver problemas que no implican necesariamente el uso de estrategias, procedimientos o algoritmos rutinarios, sino que posibilitan la puesta en escena de estrategias, razonamientos y planes no rutinarios que exigen a los estudiantes poner en juego su conocimiento matemático. Este nivel constituye la máxima categoría por parte del estudiante ya que es capaz de crear con sus propios conocimientos nuevas formas de formulación. El aporte práctico del diplomante y de su tutor y autor principal de este artículo lo constituye el Sistema de Ejercicios de su propia creación, que es más amplio, pero por una cuestión de espacio se escogieron los diez primeros.

Para la solución del problema identificado los autores elaboraron el siguiente Sistema de Ejercicios Matemáticos, de conformidad con el objetivo de desarrollar la habilidad en los estudiantes de la formulación de problemas matemáticos y de este modo, contribuir a la resolución de esos problemas como continuidad a la idea de formular problemas en un continuo didáctico de las dos habilidades: formular y resolver problemas.

Sistema de Ejercicios

Ejercicio 1. Título: “Sabe más el que estudia más”.

Objetivo: Resolver un problema con datos reales (Granma 9 de marzo de 2021) de la continuidad de estudios a la Educación Superior.

Metodología. Se organizan los educandos de la muestra. Se presenta la actividad, su título y objetivo. Se escriben los datos en la pizarra. Se guía la formulación. Luego de escuchar a los educandos se escribe el problema. Se hacen comparaciones. Se divide el grupo en dos equipos. Los dos equipos solucionan el problema. Leer en voz alta el contenido.

1. ¿Cómo están expresados los datos que se dan?
2. ¿Qué conoces acerca de esos datos?
3. Datos. En 2020 se otorgaron 86930 plazas de ingreso a la Educación Superior en todo el país, 43311 para el curso diurno, 39206 para el curso por encuentros y 4413 para la educación a distancia. Y los aspirantes al ingreso es tres veces superior en el curso diurno y dos veces en el curso por encuentros.
4. Partiendo de esos datos elabora tu propio problema.
5. Resuelve el problema elaborado.
6. Explica el camino recorrido para la formulación y resolución del problema elaborado.

Evaluación: Se evalúa de manera individual, muestreo de las libretas.

Ejercicio 2 Título: Cuidemos nuestra salud.

Objetivo: Resolver problemas con cifras reales y datos interesantes de la Covid-19.

Metodología. Se organizan los educandos de la muestra. Se presenta la actividad, su título y objetivo. Se presentan los datos (Periódico Granma 3 de diciembre de 2020). Se guía la formulación. Los educandos expresan como puede decir el problema. Se escribe el problema (Ver al final). Hacer otras preguntas: ¿Qué te dan? ¿Qué te piden? Se para lo dado de lo buscado. ¿Determina los datos que dan formulación al problema?

1. Han resuelto algún problema parecido.
2. Realiza un plan y los cálculos necesarios.
3. ¿Es lógico el resultado? ¿por qué?
4. ¿Es posible comprobar la formulación? ¿Cómo? Ordenar que lo hagan.
5. ¿Es posible resolver el problema por una vía más corta?
6. ¿Qué otro resultado se puede obtener por esa vía?

Evaluación: De forma oral.

1. Datos En el planeta se reportan 186 países con casos de la Covid-19, los casos confirmados en una fecha determinada casi al comienzo de la pandemia ascendieron a 64 455 694 personas, en la región de las Américas se reportan 27 613 064 casos confirmados.
2. Partiendo de esos datos elabora tu propio problema.
3. Resuelve el problema elaborado.
4. Explica el camino recorrido para la formulación y resolución del problema elaborado.

Ejercicio 3 Título: Enfrentando una pandemia La Covid-19

Objetivo: Resolver problemas con cifras reales y datos interesantes de la Covid-19 a partir de la interpretación de una tabla.

Metodología. Se organizan los educandos de la muestra. Se presenta la actividad, su título y objetivo. Se presentan los datos. Se guía la formulación. Hacer que lean el problema que han formulado. Se presenta el problema (ver al final). -Hacer otras preguntas: ¿Qué te dan? ¿Qué te piden? Separa lo dado de lo buscado ¿determina los datos que dan formulación al problema? -Han resuelto algún problema parecido. Realiza un plan y los cálculos necesarios.

1. ¿Es lógico el resultado? ¿por qué?
2. ¿Es posible comprobar la formulación? ¿Cómo? Ordenar que lo hagan.
3. ¿Es posible resolver el problema por una vía más corta?
4. ¿Qué otro resultado se puede obtener por esa vía?

Evaluación: De forma escrita, se intercambian las libretas y se resuelve en el pizarrón.

Datos. Elabora una tabla actualizada según fuentes disponibles. Con los cinco de los países con mayor número de casos confirmados Covid-19 y el comportamiento en Cuba. Hasta el 3 de diciembre de 2020:

Países Casos confirmados Muertos. Se les copia en el pizarrón las cifras por países.

1. ¿Cuál es el país con el mayor número de casos confirmados?
2. ¿Cuántos casos menos han existido en Cuba con relación a estos países?
3. ¿Cuántas personas más han muerto en los tres primeros países comparados con Cuba?

Ejercicio 4 Título: En el Contexto de La Covid-19

Objetivo: Formular y solucionar problemas con cifras reales y datos interesantes el Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH).

Metodología. Se organizan los educandos de la muestra. Se presenta la actividad, su título y objetivo. Se presentan los datos. Cada educando formula un problema. Se presenta el problema (ver al final). Se hacen comparaciones. Se realiza una lectura. Hacer que lo lean nuevamente. ¿De qué trata? Hacer que lo reproduzcan con sus palabras. Hacer otras preguntas: ¿Qué te dan? ¿Qué te piden? Separa lo dado de lo buscado. ¿determina los datos que dan formulación al problema?

1. ¿Es lógico el resultado? ¿por qué?
2. ¿Es posible comprobar la formulación? ¿Cómo? Ordenar que lo hagan.
3. ¿Es posible resolver el problema por una vía más corta?
4. ¿Qué otro resultado se puede obtener por esa vía?

Evaluación: De forma escrita, se intercambian las libretas y se resuelve en el pizarrón.

Datos. El Sistema Nacional de Salud Pública informa que 35 000 personas han sido infectadas en la Isla, por el Virus de la Inmunodeficien-

cia Humana (VIH), desde que se declarara el primer contagio en 1985, de los cuales han sobrevivido 25 756 personas.

1. Partiendo de esos datos elabora tu propio problema.
2. Resuelve el problema elaborado.
3. Explica el camino recorrido para la formulación y resolución del problema elaborado.

Ejercicio 5 Título: Prever es saludable

Objetivo: Elaborar y resolver problemas con cifras reales y datos interesantes sobre las multas impuestas a aquellos que no cuidan su salud y la de los demás.

Metodología. Se organizan los educandos de la muestra. Se presenta la actividad, su título y objetivo. Se presentan los datos. Se guía la formulación. Cada educando presenta el problema que ha formulado. Se presenta el problema. Se hacen comparaciones. Se realiza una lectura. Hacer que lo lean nuevamente. ¿De qué trata? Hacer que lo reproduzcan con sus palabras.

1. ¿Es lógico el resultado? ¿por qué?
2. ¿Es posible comprobar la formulación? ¿Cómo? Ordenar que lo hagan.
3. ¿Es posible resolver el problema por una vía más corta?

¿Qué otro resultado se puede obtener por esa vía?

Evaluación: de forma escrita, se intercambian las libretas y se resuelve en la pizarra.

Datos. El 12 de septiembre de 2020 se informa que se habían impuesto 4788 multas de 2000 a personas fundamentalmente por no uso o uso incorrecto del naso buco; 82 de 300 pesos por incumplimiento de medidas higiénico sanitarias; 108 de 300 pesos a locales e instalaciones gastronómicas.

1. Partiendo de esos datos elabora tu propio problema.
2. Resuelve el problema elaborado.

3. Explica el camino recorrido para la formulación y resolución del problema elaborado.

Ejercicio 6 Título: Cuidemos nuestra salud

Objetivo: Resolver un problema relacionado con la Pandemia que afecta a la mayoría de los países del mundo (Covid-19).

Metodología. Se organizan los educandos de la muestra. Se presenta la actividad, su título y objetivo. Se presentan los datos. Se guía la formulación. Cada educando presenta el problema que ha formulado. Se escribe el problema en la pizarra. Se hacen comparaciones.

Se realiza una lectura del mismo ¿De qué trata? Hacer que lo reproduzcan con sus palabras. -Hacer otras preguntas: ¿Qué te dan? ¿Qué te piden? Separa lo dado de lo buscado. ¿determina los datos que dan formulación al problema? -Han resuelto algún problema parecido.

Realiza un plan y los cálculos necesarios.

¿Es lógico el resultado? ¿Por qué?

¿Es posible comprobar la formulación? ¿Cómo? Ordenar que lo hagan.

¿Es posible resolver el problema por una vía más corta?

¿Qué otro resultado se puede obtener por esa vía?

Datos: En la región de las Américas se reportan 27 613 064 casos confirmados Covid-19, el 42,8% del total de casos reportados en el mundo con 739 538 fallecidos, para una letalidad del 2,68%. Según el (Periódico Granma 3 de diciembre de 2020).

1. Partiendo de esos datos elabora tu propio problema.
2. Resuelve el problema elaborado.
3. Explica el camino recorrido para la formulación y resolución del problema elaborado.

Ejercicio 7 Título: Resuelvo un problema con cifras de la tarea “Ordenamiento”.

Objetivo: Elaborar y resolver un problema con datos reales acerca del proceso de reordenamiento económico que se lleva a cabo en nuestro país.

Metodología. Se organizan los educandos de la muestra. Se presenta la actividad, su título y objetivo. Se presentan los datos. Se guía la formulación. Cada educando presenta el problema que ha formulado.

- Se escribe los datos en el pizarrón.
- Se hacen comparaciones.
- Se realiza una lectura del mismo. ¿De qué trata? Hacer que lo reproduzcan con sus palabras.
- Hacer otras preguntas: ¿Qué te dan? ¿Qué te piden? Separa lo dado de lo buscado. ¿determinan los datos que dan la formulación al problema?

¿Es lógico el resultado? ¿por qué? ¿Es posible comprobar la formulación? ¿Cómo? ¿Es posible resolver el problema por una vía más corta? ¿Qué otro resultado se puede obtener por esa vía?

Datos: La ministra de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) de Cuba; informa en su cuenta de Twitter que la mujer se adelanta con nuevas fuentes de empleo pues de las 138246 personas que han acudido a las direcciones municipales de Trabajo un total de 83732 aceptaron empleos, y de ellas el 37% fueron mujeres y el 31% jóvenes.

1. Partiendo de esos datos elabora tu propio problema.
2. Resuelve el problema elaborado.
3. Explica el camino recorrido para la formulación y resolución del problema elaborado.

Ejercicio 8 Título: Resuelvo un problema con cifras reales de la tarea Ordenamiento.

Objetivo: Elaborar y resolver un problema con cifras reales, que aparecen el Granma del día 18 de marzo de 2021, de la tarea Ordenamiento

Metodología. Se organizan los educandos de la muestra. Se presenta la actividad, su título y objetivo. Se presentan los datos. Se guía la formulación. Cada educando presenta el problema que ha formulado.

- Se escribe el problema en el pizarrón.
- Se hacen comparaciones.

- Se realiza una lectura analítica. ¿De qué trata?
- Hacer que lo reproduzcan con sus palabras.: ¿Qué te dan? ¿Qué te piden? Separa lo dado de lo buscado. ¿determina los datos que dan formulación al problema?
- ¿Es lógico el resultado? ¿Por qué?

1. ¿Es posible comprobar la formulación? ¿Cómo?
2. ¿Es posible resolver el problema por una vía más corta?
3. ¿Qué otro resultado se puede obtener por esa vía?
4. Hacer que den las respuestas.
5. Datos: En su cuenta de Twitter Mariano Murillo (miembro del Buró Político y Jefe de la Comisión Permanente para la Implementación y Desarrollo de la tarea Ordenamiento informa que un cilindro de diez kilogramos de gas licuado cuesta ahora 180 pesos.
6. Partiendo de esos datos elabora tu propio problema.
7. Resuelve el problema elaborado.
8. Explica el camino recorrido para la formulación y resolución del problema elaborado.

Ejercicio 9 Título: Resuelvo un problema con cifras reales de la tarea Ordenamiento.

Objetivo: Elaborar un problema con cifras reales, que aparecen en el Granma.

Metodología. Se organizan los educandos de la muestra. Se presenta la actividad, su título y objetivo. Se presentan los datos. Se guía la formulación. Cada educando presenta el problema que ha formulado.

- Se escribe los datos en el pizarrón.
- Se hacen comparaciones.
- Se realiza una lectura del mismo ¿de qué trata?

Hacer que lo reproduzcan con sus palabras.

- Hacer otras preguntas: ¿Qué te dan? ¿Qué te piden? Separa lo dado de lo buscado. ¿determinan los datos que dan la formulación del problema? ¿Han resuelto algún problema parecido?

- ¿Es lógico el resultado? ¿por qué?
- ¿Es posible comprobar la formulación? ¿Cómo? Ordenar que lo hagan.
- ¿Es posible resolver el problema por una vía más corta?

¿Qué otro resultado se puede obtener por esa vía?

Datos sugeridos. Cuba es un país con 11,2 millones de habitantes. Para garantizar el consumo de la sociedad, se tiene que importar grandes cantidades de alimentos en el mercado internacional. Por ejemplo, para la canasta familiar normada y un poco de consumo social se requiere: Arroz: para importar 400 000 toneladas al año, hay que gastar 212 millones de dólares. Leche en polvo: 47 000 toneladas el año, representan un gasto de 159 millones de dólares. Pollo (que se consume también en hospitales y escuelas): se importan 106 000 toneladas, que le cuesta al país 143 millones de dólares.

Trigo: se importan 750 000 toneladas y se gastan por ello unos 232 millones de dólares.

1. Partiendo de esos datos elabora tu propio problema.
2. Resuelve el problema elaborado.
3. Explica el camino recorrido para la formulación y resolución del problema elaborado.

Ejercicio 10 Título: Elaborar un problema con cifras reales acerca de la tarea Ordenamiento.

Objetivo: Elaborar y solucionar un problema con cifras reales acerca de la tarea Ordenamiento.

Metodología. Se organizan los educandos de la muestra. Se presenta la actividad, su título y objetivo. Se presentan los datos. Se guía la formulación. Cada educando presenta el problema que ha formulado. Se realiza una lectura del mismo ¿De qué trata?

Hacer que lo reproduzcan con sus palabras.

Hacer otras preguntas: ¿Qué tú das dan? ¿Qué piden? Separa lo dado de lo buscado. ¿Formula tus propios datos para un posible del problema?

¿Han resuelto algún problema parecido? Realiza un plan y los cálculos necesarios.

¿Es lógico el resultado? ¿por qué? ¿Es posible comprobar la formulación? ¿Cómo? ¿Es posible resolver el problema por una vía más corta? ¿Qué otro resultado se puede obtener por esa vía?

Plantea tus datos, solo los necesarios. Aporta tú los datos del posible problema utilizando la lógica seguida en los problemas que elaboraste con anterioridad.

1. Partiendo de esos datos elabora tu propio problema.
2. Resuelve el problema elaborado.
3. Explica el camino recorrido para la formulación y resolución del problema elaborado. Después de aplicado el Sistema de Ejercicios, se procedió a aplicar nuevamente con los mismos instrumentos científicos de la etapa del diagnóstico y los resultados fueron superiores:

Tabla 2. Representa los resultados de los instrumentos científicos en la fase de valoración de los resultados (septiembre-diciembre 2020).

Indicadores	Muestra	Evalutados	Con resultados positivos	Porcentaje
1	23	23	18	78,2%
2	23	23	17	73,9%
3	23	23	20	86,9%
4	23	23	21	91,3%
Totales	92	92	78	84,7 (Promedio)

Fuente. Elaboración propia por los autores.

Como puede apreciarse se logran resultados alentadores con la puesta en práctica del Sistema de Ejercicios, aun cuando persisten dificultades, que son comprensibles, pues se puede aspirar a que todos los estudiantes desarrollen estas habilidades en solo tres meses de aplicación del sistema propuesto. Los autores están satisfechos de lo alcanzado y consideran valioso el sistema utilizado. Toda vez que permitió un ascenso en el desempeño cognitivo de alrededor de 30 puntos porcentuales como promedio en los 4 indicadores, por lo que se considera significativo. Y lo que es más importante el de-

sarrollo del pensamiento lógico y de la independencia cognoscitiva mostrada en las soluciones que ofrecieron los estudiantes a los ejercicios planteados.

Conclusiones

Existen múltiples investigaciones que tratan la resolución y escasas las que se refieren a la formulación de problemas matemáticos, por lo que estos autores son de criterio que todavía no se ha sistematizado el rol de la formulación de problemas y sus nexos con la resolución de problemas matemáticos.

Por otro lado, existe una variedad de términos como: de inventar problemas, generación de problemas y la formulación de problemas matemáticos, sin existir un consenso al respecto, estos autores asumen este último término por adecuarse mejor al contexto de la investigación y su finalidad.

El Sistema de ejercicios propuestos para la enseñanza primaria en los grados quinto y sexto, pueden ayudar a desarrollar el pensamiento lógico y representarse el problema y los posibles pasos lógicos de la solución, reforzando las relaciones formulación y resolución de problemas matemáticos.

Notas

¹ Cutiño-Reinaldo Andrés Jesús, Concha-Yero Lourdes y Noguera-Matos Juan Luis. (2017). Formulación de problemas matemáticos a partir de la respuesta esperada. Roca. *Revista Científico-Educacional de la provincia Granma*. Vol. 13 No. 4, octubre-diciembre 2017. ISSN: 2074-0735. RNPS: 2090. roca@udg.co.cu p. 4.).

² Duardo Monteagudo Carlos, González Hernández Gonzalo, Rodríguez Ramos Fidel Rubén, (2020). La formulación de problemas con texto en el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática. En *Revista Conrado*, 16(74), 276-283.)

³ (Malaspina, 2013: pp. 131–132). Citado por Andrés Jesús Cutiño-Reinaldo, Lourdes Concha-Yero y Juan Luis Noguera-Matos. (2017). En formulación de problemas matemáticos a partir de la respuesta esperada. Roca. *Revista Científico-Educacional de la provincia Granma*. Vol. 13 No. 4, octubre-diciembre 2017. ISSN: 2074-0735. RNPS: 2090. roca@udg.co.cu

⁴ Johan Espinoza González, Isidoro Segovia Alex. (2013). La Invención de Problemas como actividad Matemática. *IV Encuentro de Matemáticas UNED*. España. Recuperada el 14 de junio de 2021.

⁵ Flor Marina Pachón Rodríguez. *Formular problemas: una actividad de los estudiantes para desarrollar sus capacidades en la solución de problemas matemáticos*. Tesis en opción al grado de Magíster En Ciencias de La Educación. Universidad de Antioquia Facultad de Educación Maestría en Educación Medellín, Colombia 2021.

⁶ Carrillo José. (2018). *Resolución y formulación de problemas*. Universidad de Huelva. Ver <https://www.researchgate.net/publication/332876978> Recuperada el 12 de julio 2021.

ENTRE EL SABER Y EL PODER. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE AUTORIDAD DOCENTE

Manuel Mejía Murga

Doctorante en Desarrollo Educativo. Profesor del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales Tec de Monterrey, campus Guadalajara. mmurga@tec.mx

Recibido: 6 de mayo 2021.
Aceptado: 10 de enero 2022.

Resumen

El presente trabajo representa un primer ejercicio de inmersión y análisis, a partir de un incipiente proyecto de investigación en el doctorado en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141 Guadalajara, sobre el concepto de autoridad docente. La metodología utilizada es de carácter cualitativo, con base en una investigación documental y haciendo uso de herramientas del análisis del lenguaje, el objetivo que persigue es caracterizar a la autoridad docente como un concepto que se construye a partir de dos fuentes primordiales, una de corte epistémico que se relaciona con el “el saber” y otra de carácter normativo, en referencia a “el poder”. A partir del análisis, se argumenta la necesidad de separar y no confundir el ejercicio del poder con el de autoridad en el ejercicio profesional docente. Adicionalmente, se exploran algunos rasgos distintivos, de la así denominada, crisis de autoridad en la educación.

Palabras clave: Crisis educativa, Autoridad docente, Disciplina escolar, Reconocimiento profesional.

Abstract

This paper represents a first attempt to approach the concept of Pedagogical Authority, as part of an emerging research project in the doctoral program in Educational Development at the Universidad Pedagógica Nacional, Unit 141 Guadalajara. The methodology used is qualitative, based on a documentary research and using language analysis tools, the objective is to characterize Pedagogical Authority as a concept that is constructed from two main sources, one of epistemic nature that is related to “knowledge” and another of normative nature, which refers to “power”. Based on the analysis, the need to separate and not confuse the exercise of power from the exercise of authority in the professional teaching practice is argued. Additionally, some distinctive features of the so-called crisis of authority in education will be explored.

Keywords: Educational crisis, Pedagogical Authority, School discipline, Social recognition.

Las competencias profesionales docentes frente al grupo juegan un papel fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo; sin embargo, no todo lo que se diseñó como parte de una planeación didáctica termina por suceder en el salón de clases. Esto se debe, sobre todo, a que el escenario instruccional se ve constantemente interrumpido por actos de indisciplina o que disrumpan el orden del aula.

De ahí que las instituciones educativas establezcan pautas de comportamiento, acordes con la normatividad escolar, para facilitar el trabajo docente frente al grupo y las extiendan o adapten a otros espacios de reunión y recreación dentro de la escuela con el objetivo de asegurar un clima favorable de convivencia estudiantil, bajo el supuesto de que la disciplina no solo es importante para asegurar los procesos de instrucción sino para cumplir con una de labores fundamental de la escuela: llevar a cabo su función socializadora.

Bajo este enfoque, a la disciplina escolar se le concibe no solo como un instrumento imprescindible para alcanzar el éxito académico,

sino que resulta fundamental para elevar el nivel de la calidad ciudadana del país. El supuesto detrás de estas ideas es que si una persona, desde su infancia, aprende a respetar el reglamento escolar, entonces, no solo será buen estudiante, sino que aprenderá a respetar las leyes y procedimientos de la sociedad cuando llegue a la edad adulta.

En ese sentido, a la escuela le pertenece la posición de estancia privilegiada para la formación ciudadana y el fortalecimiento de la democracia, ya que de acuerdo con UNICEF: “un contexto escolar participativo fomenta el ejercicio derechos y responsabilidades, permite desarrollar la convivencia con otros, el respeto y la responsabilidad necesarios para aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos” (UNICEF, 2009:24).

Independientemente de que exista un personal capacitado para gestionar la conducta dentro de la escuela como en el caso de la prefectura, el departamento psicopedagógico o el personal de vigilancia, es al personal docente al que se le ha asignado, explícita o tácitamente, el puesto en primera línea para el aseguramiento del buen desarrollo del proceso de formación integral de sus estudiantes que, de acuerdo con el Plan Educativo Nacional de la Universidad Nacional Autónoma de México, consiste en:

propiciar el desarrollo de los estudiantes en los ámbitos educativo, humanístico, cultural, artístico, recreativo, cívico, deportivo y de salud. Esto deberá traducirse en el mejoramiento de su nivel de vida, de la comprensión de sí mismos, de su medio ambiente y de su sociedad (UNAM, 2012: 303).

La gestión de la disciplina del grupo, de acuerdo con Alfredo Furlán, es la primera e inevitable tarea que todo docente debe ser capaz de realizar con éxito ya que:

al menos en el sistema presencial escolarizado, si no se logra que los estudiantes estén atentos y dispuestos para iniciar y desarrollar una clase, es prácticamente imposible que se desarrolle el trabajo pedagógico, la planeación didáctica estaría destinada al fracaso y no se lograría el desarrollo integral (Furlan, 2003, p. 245).

En consecuencia, para que la labor disciplinaria pueda llevarse a cabo requiere del reconocimiento y la puesta en práctica de una capacidad legítima para intervenir y moderar la conducta de los estudiantes: la autoridad docente.

De acuerdo con María Rosa Espot, no son pocos docentes que asumen que el ejercicio de autoridad y los procesos educativos son términos incompatibles ya que el ejercicio de la primera supone, para algunos, “coartar la libertad e impedir el desarrollo integral del estudiante” (Espot, 2006, p. 10) ya que se asume la autoridad como el establecimiento de prácticas que se deslizan hacia una relación de jerarquía y sumisión en la relación docente-estudiante. Para estos, el ejercicio de la autoridad no se basa únicamente en mandatos, sino que implica, el saber enseñar y tener un dominio de un cierto campo del saber, sin embargo, resulta intuitivo suponer que la idea del prestigio o *expertise* profesional no es suficiente para poder gestionar la conducta en un salón de clases.

Por otra parte, la autoridad docente puede, inclusive, referirse al ejercicio de un poder respaldado por el ordenamiento normativo escolar. Finalmente, autoridad apunta además a cierta noción de respeto y reconocimiento por la manera de conducirse dentro y fuera del aula, en el sentido de tener una especie de autoridad moral o inspirar un respeto personal.

Al encontrarnos frente a un concepto polisémico como el de autoridad docente, y ante un supuesto creciente escenario de crisis de autoridad en la escuelas, resulta necesario analizarlo con el fin de evitar las confusiones de significado, dadas sus distintas acepciones, e identificar y establecer sus límites al interior del campo educativo para estar en posición de proyectarlo hacia el ejercicio de la práctica escolar, en concreto: entender la relación que existe entre autoridad y disciplina escolar.

A continuación, desarrollaremos un análisis de la evolución histórica o genealógica de los orígenes del concepto de autoridad para posteriormente ver la forma en la que se reproduce o se adapta en el ámbito educativo dando origen al concepto de autoridad docente, la relación que existe entre ésta y la supuesta crisis ligada al desprestigio profesional por el que actualmente pasa la profesión magisterial.

¿Poder o autoridad?

Existe un acuerdo, véase por ejemplo en Arendt (1961), D’ors, (1997), Domingo (1999), Wilhelmsen (1992) y Espot (2006) en establecer el ori-

gen del concepto de autoridad en la Roma antigua, procedente del concepto latino **auctoritas**, el cual es una derivación del verbo *augere*, que significa crecer, aumentar, apoyar o dar plenitud a algo.

Del verbo *augere* procede también el término *augur*, que se refiere a un conjunto de sacerdotes, con cargo oficial y que se constituían en uno de los cuatro más prestigiosos colegios sacerdotales en Roma cuya labor principal consistía en interpretar o descifrar los designios de los dioses de la ciudad. De *augur* es de donde viene el vocablo “augurio” que, de acuerdo con la RAE, alude a presagio, indicio de algo futuro o anuncio (Real Academia Española, 2021). De ahí que la labor principal de los augures fuera aconsejar sobre decisiones importantes de Estado a partir de una serie de prácticas adivinatorias.

En ese sentido, los augures poseían una gran influencia entre los líderes políticos gracias al respeto que influían a partir de su capacidad de entrar en contacto con los designios divinos, de la misma forma en que el oráculo griego de Delfos ejercía una gran influencia y fascinación entre las personas que se acercaban al templo de Apolo para solicitar consejo. De tal manera que se puede establecer una relación originaria entre autoridad y saber.

La capacidad de los augures de influir entre las personas poderosas de la ciudad provenía de su erudición y de estar en contacto con un tipo de conocimiento que se consideraba especial, sin embargo, los augures mismos no ejercerían el poder político sino solamente la capacidad de influir entre los poderosos a través de esa autoridad que les otorgaba el dominio sobre lo sobrenatural.

De acuerdo con Álvaro D’ors “la separación de la potestad real y la autoridad augural, no aparece bien señalada sino hasta la época etrusca, en que el poder político queda más fuertemente secularizado y los Reyes dejan de ser ellos mismos augures” (D’ors, 1997, 87) Por lo tanto, los augures sabían, pero no tenían poder, tenían **auctoritas** pero no **potestas**.

Esta distinción entre autoridad y poder es fundamental, ya que de continuo se le confunde o se les toma como sinónimos y, en consecuencia, tiende a pensarse que es lo mismo tener poder que tener autoridad. La diferencia entre ambos conceptos, también, urde sus raíces en el derecho romano. De acuerdo con Rafael Domingo Oslé, entender el significado de poder, nos obliga a considerar la raíz doble de su origen:

El término poder, que se emplea en la definición de potestas, proviene en su sentido más genuino de *virtus*, palabra latina derivada de *vis*. *Vis* es la fuerza y, en particular, la fuerza ejercida contra alguien. La fuerza es el hecho de la imposición física o anímica de algo sobre algo, sean ambos animados o inanimados. Cuando esta fuerza es consentida es *potestas*(...) La fuerza no consentida, en cambio se llama violencia (Domingo, 1999, p. 61).

Una de las complicaciones que tiene esta distinción es la de identificar en dónde reside el límite entre la fuerza consentida y aquella que no se consiente. Por lo que, sostiene Domingo Oslé, para que la fuerza pueda convertirse en poder requiere, necesariamente, del reconocimiento social y de la delegabilidad, es decir, en la medida en que dicha fuerza tiene el consentimiento de las personas y se le transfiere la capacidad de tomar decisiones sobre cuestiones que le afectan a otras se trata de un poder delegado y no impuesto.

De la misma manera: “la potestad que pierde su reconocimiento social se convierte en poder despótico” (Domingo, 1999, p. 66) o un poder que se ejerce sin el consentimiento del subordinado. En síntesis: un poder que se ejerce sin el reconocimiento social es puro y simple uso de la fuerza o violencia.

A partir de esta distinción, Alvaro Dórs se propone entender a la **Autorictas** como “saber socialmente reconocido” y a **Potestas** como “poder socialmente reconocido” (D’ors, 1997, 90). En ese sentido, una cosa es el saber, en el sentido de tener una influencia sobre otra persona a partir de un determinado dominio del conocimiento y otra muy diferente sería tener la capacidad de ejercer el poder sobre un conjunto de personas que han otorgado su consentimiento para acatar un conjunto de disposiciones. De ahí, que, por ejemplo, puedan existir personas con una gran autoridad, pero sin poder, así como personas que tienen un gran poder, pero no tienen autoridad en ningún ámbito.

Aunque ambos conceptos requieran del reconocimiento social debemos considerar que tanto la autoridad como el poder no son una posesión ni una distinción personal; tanto el poder como la autoridad son categorías dentro de una relación. Por otro lado, mientras que el poder es delegado y socialmente reconocido, la autoridad debe ser adquirida y socialmente reconocida. Dice María Paula Pierella:

lejos de considerar a la autoridad como una sustancia localizada en un sujeto particular, una posesión de hecho, se la articula con procesos de validación o autorización que son exteriores a ella misma. En otras palabras, la autoridad no implica principios en sí mismos, sino atributos, cualidades, rasgos reconocidos. Se necesita, por ende, el reconocimiento, la creencia, la confianza para que alguien se constituya –para otro u otros– en autoridad; y en este sentido, las interpretaciones y reacciones de estos otros ocupan un lugar central (Pierella, 2014, p. 7).

Retomando el hilo, el que una persona tenga autoridad no implica que esté privada del poder y viceversa. De hecho, existen casos en los que en una misma persona recaen autoridad y poder: tal es el caso de los y las docentes.

¿Qué es la autoridad docente?

La relación entre docentes y estudiantes, como cualquier otra relación de autoridad y poder, es asimétrica, sobre todo en dos sentidos principales: en la cantidad de saber que se domina y la capacidad de controlar la conducta del otro. En un salón de clases es el docente, en teoría, quien tiene mayor conocimiento, es decir, posee una autoridad de tipo intelectual.

Al mismo tiempo, tiene la capacidad de ordenar y solicitar una serie de comportamientos específicos del estudiante, tiene pues un control sobre su conducta, se podría decir que ejerce un cierto tipo de poder. No obstante, las relaciones estudiante-docente no pueden estar basadas en la coerción, así sea consentida, ni, por supuesto, en el recurso a la violencia o la amenaza.

La relación de autoridad es distinta y debe ser separada, del ejercicio del poder. Como bien explica Gabriela Diker:

el recurso a medios coercitivos en la escuela no solo no expresa autoridad, sino que harían todavía más visible su ausencia. Ahora bien, lo contrario de la coerción, es decir, el uso de la persuasión o incluso la argumentación –recurso cada vez más utilizado en las escuelas en el marco de los regímenes de convivencia–, tampoco supone ejercicio de la autoridad (Diker, 2008, p. 60).

Para diferenciar entre autoridad y coerción, y otros recursos que podrían ser utilizados para influir en el comportamiento de las personas, Diker, se refiere a la incompatibilidad establecida, por la filósofa política Hanna Arendt, entre autoridad y persuasión. De acuerdo con Arendt, la persuasión o el convencimiento a través del uso de la razón, supone una relación de igualdad que, por la propia naturaleza de la autoridad, es impracticable:

cuando se recurre a argumentos, la autoridad está suspendida. Al orden igualitario de la persuasión se opone el orden autoritario, que es siempre jerárquico. Si es verdaderamente necesario definir la autoridad, será preciso hacerlo oponiendo a la vez la coerción por la fuerza y la persuasión de los argumentos” (Arendt, 2018, 120).

Esta distinción, aunque importante, es imprecisa. Hay que distinguir entre autoridad y autoritarismo, en cuanto estamos haciendo referencia a espacios formativos o escolares. El autoritarismo hace referencia a un sistema político en el que existen excesos en el ejercicio del poder, es decir, cuando el poder, ya no es consentido, delegado ni legítimo. Por lo que, resulta necesario analizar ¿cuáles son las bases del tipo de autoridad, que provoca un cierto “respeto incondicional”, no basado en la violencia, la persuasión, ni el ejercicio del poder?, aquella autoridad que, pensamos, es propia del ejercicio docente.

Fuentes de la autoridad docente

De acuerdo con Viviana Muñoz Hurtado, existen por lo menos dos elementos que han fundamentado la autoridad del docente desde el punto de vista histórico o “tradicional”.

En primer lugar, tiene que ver con los roles en los que participan tanto docentes como estudiantes, en función de la dinámica de posesión o ausencia de conocimiento. De tal suerte que en el contexto de la educación tradicional:

el conocimiento es equiparado a información y se tiene el supuesto de que el profesor sabe y, por ende, enseña o transmite, mientras que el estudiante desconoce, por lo cual aprende o

memoriza, de tal manera que los roles están bien definidos y hacen previsibles los derechos/obligaciones de las partes (Muñoz, 2013, p. 130).

El segundo lugar se refiere a en una serie de principios institucionales que ponían a la escuela y a los docentes en un lugar sagrado: “en este contexto el profesor era portador de saber y verdad, lo que lo autorizaba no solo para impartir conocimiento sino para instruir y castigar” (Muñoz, 2013, p. 129).

Con base en estos supuestos, y a partir de las herramientas de análisis del lenguaje del filósofo Józef Maria Bocheński (1979), argumentamos lo siguiente:

- Uno, que el ejercicio profesional de la educación implica un acto de autoridad. Autoridad que se construye a partir del dominio del campo un determinado campo del saber y que se habilita a partir de un conjunto de disposiciones administrativas e institucionales.
- Dos, que resulta un error categorial o conceptual asumir, confundir o traslapar el ejercicio del poder con el de autoridad. En consecuencia, postulamos que la autoridad docente emana de dos tipos de fuente: una de corte epistémico y otra de carácter normativo.

Según Józef Maria Bocheński la autoridad es una relación ternaria o de tres elementos: “entre un portador, un sujeto y un ámbito” (1979, p.10).

El portador es quien ejerce la autoridad, para el caso educativo, representaría la figura docente. El sujeto se refiere a quien padece y reconoce la autoridad del portador, que en nuestro caso representaría a cualquier estudiante. Finalmente, el ámbito o campo de autoridad, que en nuestro análisis se vincularía con el contenido a enseñar o área de *expertise* del docente.

La autoridad epistemológica tiene sus cimientos en el conocimiento teórico y práctico del docente, es un saber y un hacer que se caracteriza no por emitir órdenes, sino por expresarse a través de un conjunto de proposiciones respecto al ámbito sobre el cual se arroba dicha autoridad. Sin embargo, no hay que olvidar que esta autoridad necesariamente implica la condición de ser un “saber socialmente reconocido” al menos desde tres perspectivas.

Por un lado, a través de su acreditación como profesional de la educación, estatus que se adquiere al haber cumplido con los requisitos solicitados por una institución educativa oficial de carácter superior. Es decir, un docente no solo sabe cosas, sino que fue acreditado por el estado para ejercer su saber y su profesión.

En segundo lugar, a través del reconocimiento de sus pares, es decir, al formar parte del gremio magisterial, de una célula de investigadores o al desempeñarse en las labores de formación profesional. Es decir, no solo tiene las acreditaciones correspondientes a título personal, sino que otras personas con la misma acreditación pueden validar su dominio sobre el tema en el que se presume experto.

Finalmente, pero no menos importante, por el reconocimiento y la confianza que sus estudiantes le otorgan sobre el dominio de los contenidos de enseñanza. Esto último no en el sentido de que los y las estudiantes validen o acrediten el saber del profesor, sino que le reconocen un saber que solo el o la docente posee y que le coloca en una posición de superioridad o asimetría intelectual con respecto a sus estudiantes. Dice Bochenski:

para establecer una autoridad epistemológica es necesario que el sujeto de dicha autoridad la acepte: es un requisito. Sólo cuando el sujeto acepta las proposiciones, en el ámbito en que este es competente, se establece una relación de autoridad epistemológica (Bochenski, 1979, p. 15).

Por otro lado, la autoridad normativa hace referencia al conjunto de órdenes y reglas que un docente prescribe y que no se relacionan de manera directa ni con el saber ni con el contenido proposicional o teórico de enseñanza. Este aspecto de la autoridad docente se relaciona con las normas, imposición de límites y medidas disciplinarias que, dentro del aula, un docente pone en práctica con la finalidad de crear un espacio óptimo para que se desarrolle el proceso de instrucción y sea posible el logro de los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Esta segunda fuente de la autoridad docente, a diferencia de la epistémica, no necesita del reconocimiento del sujeto o de sus estudiantes, de hecho, puede ejercerse sin el consentimiento y contra los deseos de estos últimos, no en el sentido de que ejerza algún grado de violencia, sino que puede ser algo que los estudiantes no quieran

hacer o lo vean como algo que atenta contra su voluntad o les provoca un cierto grado de malestar, una especie de mal necesario o bien indeseable.

Esto es así, básicamente, porque el docente, para intervenir y moderar en la conducta de sus estudiantes, no requiere echar mano de un contenido teórico, sino solamente la autorización de una institución educativa que le haya delegado, y aquí es donde la autoridad docente se asemeja al concepto de poder, la capacidad de intervenir y sancionar todas esas conductas que atenten contra la normatividad escolar, el reglamento disciplinario o los valores de la institución en cuestión.

En consecuencia, la autoridad normativa es un “poder institucionalmente concedido” mientras que la autoridad epistémica es un “saber socialmente reconocido”. François Dubet lo pone en los siguientes términos:

al obedecer al maestro, el alumno obedece antes que nada a aquello que el maestro representa y encarna. Si duda su carisma está “rutinizado”, banalizado, pero eso no quita que el maestro se apoye sobre los principios que le sobrepasan. Y, porque encarna una figura de lo sacro, al obedecerle el alumno obedece a esos mismos valores (...) Así, al someterse a una autoridad singular, el alumno se pliega a la autoridad de los valores de la institución (Dubet, 2007, p. 8).

En el ejercicio profesional de la docencia, es una condición inevitable que maestros y profesoras desempeñemos los dos tipos de autoridad.

Tenemos que enseñar un conjunto de conocimientos, competencias y habilidades para la vida al mismo tiempo que nos vemos, constantemente en la necesidad de aplicar normativas o gestionar sanciones de conducta.

El ejercicio docente no puede obviar sus funciones en cuanto autoridad normativa, sin embargo, las funciones educativas deben tener una fundamentación epistemológica, basadas en el saber teórico y práctico y no en el ejercicio del poder ni, mucho menos en su versión autoritaria, como abuso de éste.

¿Crisis de autoridad o crisis de identidad docente?

A juicio de Juan Carlos Tedesco, educador, pedagogo y ex Ministro de Educación de Argentina, la crisis de autoridad afecta a diversas instituciones, incluidas la familia, las organizaciones políticas y, por supuesto a las escuelas. Sin embargo, el significado que se otorga al concepto de crisis de autoridad es diverso. Hay para quienes esta resulta en sinónimo de desobediencia:

son los nostálgicos que añoran el autoritarismo de décadas pasadas, donde la democracia estaba proscripta. Para otros, en cambio, cualquier ejercicio de autoridad es sinónimo de autoritarismo. Son los que se resisten a asumir la responsabilidad que tenemos en la transmisión del patrimonio cultural y pretenden vivir en una infancia o adolescencia permanente. Entre ambos extremos, nos corresponde reconstruir un concepto y una práctica de autoridad democrática, especialmente en el vínculo pedagógico (Tedesco, 2009, p. 4).

Si en ese escenario incorporamos el acceso masivo a fuentes de información que, en teoría, perfilan las dinámicas de transmisión de conocimientos como obsoletas, no resulta extraño que cada vez sean más docentes quienes propongan la restauración de prácticas en las que términos como instruir, mandar, vigilar y castigar resulten maneras efectivas de recuperar o conservar tanto el prestigio profesional como la autoridad académica.

A propósito de esto, Alicia Esther Tallone, de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), sostiene, como un hecho, que el modo de entender y construir la autoridad está en crisis y que es necesario pensar, construir e impulsar formas de concebirla acordes con las necesidades de la escuela y de la sociedad de hoy en día.

La sociología clásica nos enseñó que la autoridad era casi un efecto automático de la institución, más que un mérito personal. El acto de nombramiento para un cargo convertía casi por arte de magia a una persona en alguien digno de crédito. por lo cual se generaba la predisposición a creer y confiar en las cualidades de

la persona nombrada. Tanto es así que el maestro gozaba de una consideración especial (Tallone, 2009, p. 113).

Por lo que cabe la pregunta: ¿de dónde procede este actual desprestigio por la labor de la enseñanza?

Francois Dubet argumenta que el origen de esta crisis de autoridad, o lo que él denomina “el declive del programa institucional”, puede rastrearse en escenarios que van desde el desencantamiento generalizado de la sociedad hacia los principios de la modernidad clásica, es decir, al poder de la razón para ayudarnos a interpretar la realidad y al progreso de la ciencia para ayudarnos a dominar el mundo, hasta aspectos más mundanos y concretos. Dubet argumenta:

La necesidad de adaptar la escuela a las demandas del mercado de trabajo ha sido a su vez intensificada, y la institución fundamenta menos su legitimidad sobre sus valores que sobre su utilidad. En otro plano completamente distinto, los valores sagrados de la escuela han perdido algo de su buena imagen frente a la influencia de los medios de comunicación [y en la actualidad de las redes sociales] que ofrecen imágenes del mundo alternativas, desordenadas sin duda, pero extremadamente poderosas (Dubet, 2007, p. 52).

Por otro lado, de acuerdo con el informe *Profesión docente: profesor en América Latina ¿por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* del Banco Interamericano para el Desarrollo (2018) a partir de la expansión de la cobertura escolar de finales del siglo XX se descuidó la calidad de la formación inicial docente, y se deterioraron las condiciones laborales de los maestros, a partir de una serie de cambios en dos *generaciones de regulaciones* de la actividad docente, que igualmente contribuyeron a su desprestigio.

La primera generación estaba caracterizada por reconocer a los profesores como trabajadores con derechos laborales amparados por el Estado:

las carreras docentes se caracterizan por la estabilidad laboral, las estructuras salariales basadas en sueldos básicos, las promociones verticales y los ascensos fundados en un enfoque cre-

dencialista que premia la antigüedad y la acumulación de certificaciones (p. 12).

En la segunda generación se reconoce que los puestos docentes deben ser ocupados por los profesionales “mejor capacitados y más efectivos”. Las carreras docentes de esta generación se caracterizan por la pérdida de la estabilidad laboral, los ascensos y salarios establecidos se asignan no en función de la antigüedad sino en función de niveles de desempeño y las promociones horizontales, lo que estaría provocando que la profesión docente no se vea como atractiva para los futuros profesionistas y atraiga a personas con poca vocación o nulo conocimiento pedagógico.

Finalmente, hay quienes están hablando de una crisis dentro de otra crisis, en el sentido de argumentar que la profesión docente está pasando por una crisis de identidad, crisis que, pensamos, podría impactar tanto al prestigio profesional como a la autoridad académica.

De acuerdo con Ávalos (2010) y Balderas (2015) Si bien se puede sostener que el carácter profesional de la docencia no está en discusión, en el sentido de aún conservar y requerir la validación de los estudios profesionales a través de una institución de educación superior: “el modo en el que se percibe a los docentes y se valora socialmente su trabajo, afecta la forma en cómo los docentes se ven a sí mismos y cómo interpretan y ejecutan su labor” (Avalos, et. al, 2010: 2). Encontrándose una relación entre el reconocimiento social del ejercicio profesional y el sentido de identidad de la labor docente.

Todas estas transformaciones sociales que van desde las nuevas formas de comunicación y aprendizaje, los cambios en las políticas públicas que impactan en la estabilidad laboral, los cambios en la manera de percibir la labor y el reconocimiento profesional, hasta la manera en la que profesores y maestras conviven y se relacionan con sus estudiantes impacta en la identidad profesional del magisterio, por lo que la duda que dejamos en el aire es ¿ estamos viviendo una crisis de autoridad, una crisis profesional, una crisis de identidad docente o una mezcla de todas ellas?

Conclusiones

Los espacios educativos actuales se presentan como escenarios de una gran complejidad, los procesos de enseñanza aprendizaje, la auto-

ridad docente y el prestigio profesional no están en su mejor momento. No se puede negar el gran impacto que el uso de la tecnología y las redes sociales están generando en toda la población, principalmente entre los más jóvenes, dado que cada vez son más los estudiantes que aprenden y acceden al conocimiento a través de plataformas de internet.

La situación permite poner de relieve que una crisis que afecta, sobre todo, al criterio epistémico de la autoridad docente, al poner en duda no su saber sino su forma de transmitirlo o llevarlo a la práctica. Por lo cual, no resulta extraño que cada vez sean más docentes que se refugien o propongan la restauración de una autoridad entendida como ejercicio del poder o autoridad normativa.

Sin embargo, no debemos olvidar que la autoridad docente también puede ser entendida y practicada como acompañamiento y formación. Esto daría cuenta de su sentido etimológico original: ‘hacer crecer’, “aumentar” o “desarrollar”.

Por lo que, la autoridad normativa puede ser una oportunidad inigualable para desarrollar el carácter de las personas, un espacio de aprendizaje para los valores, las actitudes y los comportamientos que posibiliten el desarrollo integral de los estudiantes, su compromiso con la comunidad y les permitan alcanzar todo su potencial para poder acometer el proyecto más importante de todos: su proyecto de vida.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. “Colección Clásicos Universales de Formación Política Ciudadana”. PRD.
- Ávalos, B, Cavada P, Pardo M. y Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y
- Balderas, I. (2013). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, núm. 6. Año 3, pp. 73-87.
- Bochenski, J (1979) *¿Qué es Autoridad?* Herder.
- D’ors, A. (1997). *Derecho Privado Romano*. Universidad de Navarra.
- Diker, G. (2008). Autoridad y Transmisión: algunas notas teóricas para re-pensar la educación. Universidad Simón Bolívar. *Revista Educación y Humanismo*, núm. 15, pp. 58-69.

- Discusiones en la Literatura Internacional. *Revista Estudios Pedagógicos*. XXXVI, N° 1.
- Duber, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, vol. 16, 2007, pp. 39-66. Universidad Complutense de Madrid.
- Elacqua G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Espot, M. (2006) *La autoridad del profesor*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Furlán, A., Alcántara L., González, E. y Trujillo, B. (2003). Investigaciones sobre disciplina e indisciplina. En Piña, Furlán y Sañudo (coord.). *Acciones, actores y prácticas educativas*. México: COMIE.
- Gregory, E., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano para el Desarrollo.
- Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo. (Coord.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Pierella, M. (2014). La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 19, núm. 59, octubre-diciembre, 2014, pp. 893-912
- Rafael, D. (1999). *Auctoritas*. Editorial Ariel.
- Tallone, E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*. OIE: Argentina, Número extraordinario, pp. 115-135.
- Tedesco, C. (2009). La autoridad docente en cuestión. El monitor de la educación. *Revista del ministerio de educación de la nación*. Argentina.
- UNICEF. (2009). *¿Cómo diseñar un reglamento escolar?*, CECODAP: Venezuela.

EL GESTOR ESCOLAR EN LA GERENCIA EDUCATIVA

Abel Solorio Monje

Maestro en Gestión educativa. Profesor de nivel primaria en la Secretaría de Educación Pública. Orcid: <https://orcid.org/000-0003-1892-8811>. abls@live.com.mx

Recibido: 3 de junio de 2021.
Aceptado: 15 de enero 2022.

Resumen

El presente artículo es la parte teórica de un trabajo de investigación de archivo y campo llevado a cabo en el Ciudad Nezahualcóyotl, México. Se presenta el concepto del gestor escolar, su importancia y su proceso profesional dentro del entorno escolar como un ente de construcción y constitución social. Asimismo, también se reflexiona sobre este concepto a nivel continental.

Palabras clave: Gestor escolar, gerente educativo, Nezahualcóyotl, México, América.

Abstract

This article is the theoretical part of an archive and field research work carried out in Ciudad Nezahualcóyotl, Mexico. The concept of the school manager, its importance and its professional process within the

school environment as an entity of construction and social constitution is presented. Likewise, this concept is also reflected on at a continental level.

Keywords: School manager, educational manager, Nezahualcoyotl, Mexico, America.

En el año de 1998 la investigadora latinoamericana Guiomar Namó de Mello publicó para la Secretaría de Educación Pública de México el libro *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. En este libro Guiomar Namó visiona los retos de la gestión para el siglo XXI en América Latina. Los procesos políticos, sociales, culturales y económicos por los cuales han tenido que transitar los países del continente americano que repercuten en su modelo educativo. Namó al inicio del estudio en relación a la agenda y preocupaciones de los países latinoamericanos comenta lo siguiente: “Por su parte, y a pesar de las inevitables divergencias, un examen más neutral y desapasionado de este proceso de revisión —ya sea al nivel de los debates o a nivel de las estrategias de cambio que se han adoptado— revela aspectos sorprendentemente comunes, si se consideran las diferencias históricas, culturales y de coyuntura económica entre los países en cuestión. Los temas más frecuentes en las agendas de los especialistas y de quienes dirigen la educación tienen, casi siempre, como punto de partida las preocupaciones cualitativas que emergieron después de la expansión de la oferta de la educación que ocurrió en las décadas de los sesentas y sesentas (1998: 11)”.

Estas preocupaciones que corresponden a la expansión de la oferta educativa ocurrida a partir de los años sesenta para el siglo XXI tuvieron que ser revisadas por el gobierno de cada país y cada estado correspondiente. En la actualidad en México ha crecido de manera exponencial la oferta educativa. La creación de nuevas formas de estudiar y de la ampliación de facilidades para emprender microempresas y medianas empresas ha acrecentado el número de escuelas privadas a lo largo del país, en algunos estados más que en otros sólo que la cantidad de espacios escolares y educativos se ha acrecentado en el siglo XXI. Guiomar Namó ya visualizaba esta expansión a través de la investigación y el estudio desde la última década del siglo XX: La estandarización y uniformidad con que el estado viene enfrentando

las demandas diferenciadas de clientes heterogéneas —y en el caso latinoamericano socialmente desiguales— ha debilitado el monopolio estatal de la enseñanza. Nuevos actores —ONG, sector privado, empresarios, entre otros—, adquieren legitimidad en el ámbito de la oferta de oportunidades de aprendizaje (1998: 21)”.

Al acrecentar la oferta educativa también surgen nuevos conceptos educativos, conceptos que están tomando fuerza porque proveen una visión más reglamentada y eficiente en el sector escolar y educativo. Uno de ellos es la gestión escolar, concepto que la misma Guiomar Namó ya dilucidaba a finales del siglo XX y de los cual comenta lo siguiente: “En los países de América Latina, la ausencia de capacidad de gestión institucional y técnica para afrontar el flujo escolar está, probablemente, en la raíz del fenómeno de la repetición y de la deserción que alcanza niveles inexplicables en muchos países del continente (1998: 21)”.

Problemas con los cuales la gestión se enfrentaba. En México, a principios del siglo XXI en la escuela secundaria el concepto de reprobación se anuló para frenar la deserción, esto causó otro tipo de problemas que más adelante se suscitaron y uno de ellos fue la deserción en el nivel medio superior. El problema fue en su momento tan profundo que creó una nueva palabra, esta fue *Nini*, palabra que designaba a los jóvenes que ni estudian ni trabajan. Para este tipo de problemática existe lo que se llama el gerente educativo. Que es el otro concepto que se reflexiona en este artículo.

Desarrollo

El tema de investigación se basó en la gestión escolar como un vehículo hacia la integración del concepto gerenciamiento educativo. Se discernió entre los dos conceptos para crear una unidad a partir de comprender cada uno de estos elementos: características y cualidades que a la vez que diferencian unifican.

El trabajo de investigación en su base se realizó por medio de la investigación de campo sin que posea menos valor la investigación de archivo, la cual funciona como antecedente para poder observar falla y aciertos que guíen la praxis hacia una mejora o perfeccionamiento en la actividad del gestor escolar donde en ciertos casos el gerente educativo participa porque su función posee características atribuidas

al gestor y de la misma forma el gestor escolar puede tender a ser un gerente educativo.

Es la parte teórica de una experiencia pedagógica elaborada en la Secundaria diurna 0367 Ignacio Zaragoza, en el Municipio de Nezahualcóyotl en el Estado de México, en la cual se comenzó a implementar una estrategia de gestión hacia una mejora escolar a partir del año de 2015 al año 2017 y que llevó un seguimiento el cual se expone en el presente compendio para que funcione también como guía o manual para otros agentes escolares en sus diferentes funciones.

La gestión escolar permite la relación para el funcionamiento de actividades educativas y sociales desde el espacio educativo para transformar el entorno a través de políticas —en pro de las sociedades— y premisas que orientan a la sociedad a crear conciencia en relación a problemáticas y beneficios que los conciernen. En consecuencia, la gerencia educativa permite saber quiénes son y qué lugar ocupan las personas que desde el espacio escolar influyen en esta concreción de factores propositivos que colaborarán con la implementación de proyectos o ideas que observarán; planearán y proyectarán para una mejora social en el entorno escolar.

La influencia del capital humano dentro de la gestión escolar y la gerencia educativa como parte preponderante en la construcción de una mejor sociedad a partir del espacio escolar.

La experiencia pedagógica se dividió en dos apartados que funcionaron como capítulos. El primer compendio estuvo comprendido por la parte teórica y el segundo por la parte práctica del trabajo de investigación.

Los capítulos incluyeron los siguientes conceptos:

Capítulo primero: Teoría.

- El gestor escolar
- El gerente educativo
- Características de los conceptos
- Similitudes entre gestoría y gerencia
- Perfiles
- El reto de la formación docente para el uso de dispositivos digitales móviles en el gerente educativo.
- Antecedentes de la investigación.

Capítulo segundo: Praxis

- Estructura organizacional de la institución.
- Gráfica de conceptos y definiciones de eficiencia, eficacia, efectividades planeadas.
- Las gráficas como elementos de medición cuantitativa y cualitativa.

Los dos apartados pretenden ser una unidad que relacione y consolide la investigación realizada anteriormente relacionada con el acompañante pedagógico como un gestor escolar. El presente artículo refiere al seguimiento de una investigación anterior titulada *El acompañamiento pedagógico en los rasgos de la normalidad mínima*, que fue la tesis realizada como base primigenia que inspiró la búsqueda, de una manera más generalizada de la importancia de la gestión escolar en el ámbito educativo con sus transversalidades en lo cultural, social y político.

El gestor escolar y su relevancia en la educación

Sonia Correa en el artículo *La función directiva y el gestor educativo* de la revista de la Fundación Universitaria Luis Amigó de Colombia nos dice que en los sistemas públicos y privados la función directiva, en los últimos 25 años se han manifestado cambios sustanciales que responden a las transformaciones sociales, políticas y económicas que han obligado a las organizaciones avanzar hacia nuevas formas y modelos de gestión que articulan de manera sistémica saberes y procesos de administración, dirección y liderazgo y que de igual manera, esta situación es propia de las instituciones y organizaciones educativas y de sus gestores educativos, a quienes se exige sustentar su función directiva en una articulación entre los elementos mencionados con los conceptos de la gestión educativa y la fundamentación pedagógica.

En México, conforme al modelo de gestión escolar como una estrategia educativa para este siglo, la Secretaría de Educación Pública comenzó a ofrecerle más atención a este concepto a partir del año de 2001 y de ello argumenta lo siguiente:

“La gestión escolar ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que buscan reconocer la complejidad y la multiplicidad de

asuntos que la constituyen. Así, desde una perspectiva amplia del conjunto de procesos y de fenómenos que suceden al interior de la escuela (SEP, 2001), se entiende por gestión escolar: El ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la *forma* peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica (p. 17). De acuerdo con Loera (2003), se entiende por gestión escolar el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica. Tapia (2003-1) señala: convertir a la escuela en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandone certidumbres y propicie acciones para atender lo complejo, lo específico y lo diverso; que sustituya las prácticas que no le permiten crecer, que busque el asesoramiento y la orientación profesional, que dedique esfuerzos colectivos en actividades enriquecedoras, que concentre la energía de toda comunidad educativa en un plan integral hacia su transformación sistémica, con una visión de conjunto y factible (SEP. 2010: 61)”.

Sonia Correa, Angélica Álvarez y Amanda Correa proponen las características que definen a un gestor educativo de la siguiente forma:

- Dirige la institución hacia el logro de su horizonte institucional (misión, visión, objetivos, políticas y principios).
- Realiza alianzas estratégicas que contribuyen al desarrollo institucional.
- Establece sistemas de comunicación que potencian la institución en sus relaciones e interacciones.
- Organiza los recursos y el talento humano de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.

- Propicia ambientes adecuados de trabajo que favorecen el clima organizacional para la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
- Promueve el trabajo en equipo.
- Motiva y estimula los resultados individuales y colectivos.
- Verifica el desarrollo de los procesos y realiza retroalimentación para los ajustes o cambios requeridos.

El gerente educativo y su perfil como gestor escolar

La nueva gestión educativa exige cambios de paradigma, en el gerenciamiento educativo, urgen transformaciones que se adapten a las nuevas necesidades de acuerdo a la reforma educativa.

La gerencia educativa debe ser aprovechada como una serie de recursos que cimentan nuevas posibilidades en el liderazgo o en el gerenciamiento dentro de la educación para que se ofrezca un nivel de calidad más elevado.

Concepto de gestión o gerencia

El proceso de gestión debe dirigir el funcionamiento de una institución, este servicio tiene sus fundamentos en los principios pedagógicos, en la calidad educativa, en la pasión y racionalidad del directivo siendo claro en los propósitos que persigue desde principio del ciclo escolar, pues el orienta conduce la labor docente, administrativos y demás personal que labora en la institución educativa.

Peter Drucker establece de forma simple que “la gerencia es un órgano específico y distinto de toda organización”.

Gerencia educativa

En lo que corresponde al ámbito de la gestión educativa hablar de gerencia no es muy preciso en el significado, sin embargo, Juan Manuel Manes nos ofrece su concepto sobre gerenciamiento institucional educativo. Este es el proceso de conducción de una institución educativa por medio del ejercicio de un conjunto de habilidades directivas orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar la gestión estratégica de aquellas actividades necesarias para alcanzar eficacia pedagógica,

administrativa, efectividad comunitaria y trascendencia cultural donde también la comunicación a puertas abiertas es fundamental con todos los departamentos y divisiones de la institución, así como con los padres de familia, alumnos, pues ellos son fundamentales, para darnos indicadores de nuestros avances en los objetivos propuestos o si es necesario reorientar las estrategias utilizadas para una educación de calidad.

Perfil del gerente educativo

La personalidad del gerente educativo debe tener muchas cualidades, habilidades y sobre todo mucha paciencia para poder tratar con los diferentes actores dentro de la institución, por un lado —haciendo referencia a una escuela particular— los dueños de la escuela a los cuales les debes dar cuentas y resultados sobre las acciones que se llevan a cabo, por otro lado está la subdirección y los profesores, con los cuales se debe tener, como mencionaba en el párrafo anterior, desde el principio una comunicación abierta con todos los actores con el fin de asegurar la calidad del servicio que ofrece. Debe tener la capacidad de gerenciar de forma profesional lo que es inherente a un cargo directivo, este debe tener muchas cualidades y actitudes personales flexibles que favorezcan la conducción, así como aprovechar las funciones típicas de cualquier gerente como la:

- A) planificación, que decide junto con su equipo el qué y cómo hacer de la escuela un centro de excelencia pedagógica, basados en su proyecto que orienta los procesos de enseñanza en el aula determinan los objetivos y cursos de acción a seguir (Ander-Egg, 1993; Graffe, 2000).
- B) Organización: diseña la estructura formal de la escuela facilita la integración y coordinación de las actividades de los docentes, alumnos y administrativos.
- C) Dirección: debe proporcionar motivación y liderazgo un clima integrador de las diferentes habilidades de los actores comprometiéndolo a todos en el proyecto educativo para mejorar la docencia.
- D) Control y seguimiento de la gestión, para asegurar que se ejecute la programación y responsabilidades del trabajo designado para lograr los objetivos y metas.

La gestión de la escuela necesita directivos con capacidades de comunicación horizontal y vertical con todos los actores internos, externos, cualitativos y cuantitativos de la institución, así como la capacidad de formar equipos de trabajo aprovechando las capacidades del personal con el que cuentas para delegar responsabilidades y poder supervisar el trabajo, poseer la toma de decisiones para solucionar y valorar que está funcionando o no en relación a la planificación y también replantear el rumbo.

Un gerente educativo, según Requeijo y Lugo (1991), debe poseer las siguientes habilidades:

- Poseer clara conciencia de la misión educativa.
- Tener una adecuada e imparcial autoridad.
- Coordinar el trabajo de toda la organización, estimulando el espíritu del equipo.
- Estrechar las relaciones entre la organización, la comunidad y el ambiente que lo rodea.
- Desarrollar una política de estímulos positivos.
- Mantener una eficaz comunicación con todos los integrantes de la institución, entre otros.

Y según Robbins y De Cenzo (1996: 9), organizar y realizar las siguientes actividades:

- Asignar tareas y responsabilidades.
- Coordinar las diversas tareas.
- Establecer relaciones entre individuos, grupos y departamentos.
- Establecer líneas de autoridad.
- Asignar y utilizar los recursos organizacionales.

El reto de la formación docente para el uso de dispositivos digitales móviles en el gerente educativo

La formación del docente debe ir acorde a los cambios didácticos y socioeducativos que se van generando en cada momento. De ahí, la importancia de la información permanente del profesorado en todas las etapas educativas desde los principios de interacción asimilación y acomodación.

El problema es que esta necesidad de formación y actualización en técnicas, instrumentos y metodología docente no siempre es bien vista por todos los profesionales. Existen todavía muchas reticencias a la innovación docente y también un halo de prestigio no siempre fundamentado en la clase magistral tradicional impartida por un profesor, especialmente en los niveles superiores de enseñanza.

Este contexto precisa de profesionales docentes con una metodología de trabajo adaptada a los requerimientos de los nuevos instrumentos de acceso y tratamiento de la información que representa entre otros, los dispositivos digitales móviles y sus innumerables aplicaciones accesibles en cualquier lugar momento. La convergencia de tecnologías y la proliferación de nuevos servicios basados en audio y video permiten que la educación actual esté disponible en todo momento, en cualquier lugar, en cualquier medio social y lo más importante, usando cualquier dispositivo.

Así se replantea la actividad educativa en la educación superior, dando especial valor a las actividades independientes, ubicuas y no presenciales.

Esteban Vázquez-Cano de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNET) presenta una investigación en la que se analiza la percepción del profesorado sobre el uso didáctico de los dispositivos digitales móviles y la necesidad de procesos formativos para su correcta adecuación en la Educación Superior. A través de una metodología cuantitativa, se analiza que tipo de actividades pueden resultar más beneficiosas para el desarrollo de procesos de enseñanza ubicuos y que necesidades formativas son más acusadas entre el profesorado dependiendo de la modalidad formativa en la que imparte docencia y los años de experiencia. Los resultados muestran que el profesorado con menor experiencia docente percibe mayor funcionalidad didáctica en el uso de los dispositivos digitales móviles en comparación con el profesorado más experimentado; por el contrario, el profesorado más experimentado precisa de una mayor formación para el empleo educativo de los dispositivos digitales móviles.

Marco histórico a nivel continental

En Finlandia la educación —que está considerada como uno de los mejores modelos básicos del mundo—, además de hacer énfasis dentro de su estructura pedagógica en el lenguaje, también les provee gran

importancia a los maestros como guías formativas del avance educativo al interior de la sociedad como lo escribe el analista en política educativa el Dr. Eduardo Andere: “Finlandia parece realizar un buen trabajo en este sentido porque los maestros importan. Cuando entrevistamos a los estudiantes para entrar a la escuela les preguntamos por qué razón, estiman ellos, que Finlandia obtiene resultados tan altos en la Prueba de PISA. El 50% de los entrevistados respondió: “Porque los maestros se preocupan por los estudiantes”. Los maestros son bien evaluados en la sociedad. Una muestra de ello es que los jóvenes al salir de la preparatoria quieren ser maestros, y es muy difícil llegar a serlo en Finlandia. La sociedad tiene en alta estima a la profesión magisterial, a pesar de que no está bien pagada. En Finlandia está orgullosos de su profesión y la sociedad está orgullosa de sus maestros (2008, p. 57)”.

En México es distinto y para contrastarlo con el sistema educativo finlandés recurrimos al mismo autor quien también habla del sistema educativo nacional para observar estas disparidades educativas que también transforman en sociales: “Muchos desafíos están dentro de la escuela, pero muchos también están afuera. Por mencionar algunos: pandillas, peleas interescolares, padres de familia alejados y familias disfuncionales, vendedores de drogas disfrazados con carritos de golosinas, horarios interminables, amenazas intergremiales, toma de escuelas, entre otros. La lista no tiene fin. Y motivos para renunciar, incluso antes de entrar, sobran (2008, p. 476)”.

Muchos son los factores que entorpecen el avance educativo en México, sin embargo, como también lo expresa el Dr. Andere en la misma página, existen muchos maestros comprometidos que se oponen a la degradación del tejido social y saben que la educación es la herramienta que se opone a esta descomposición y aparato de construcción hacia una sociedad más consciente y constructiva: “De cualquier manera hay directores que llegan a la escuela a 4:00 A.M., para evitar que las mismas sean tomadas por maestros o personas inconformes, directores que se enfrentan a las pandillas o familias agresivas, directores que soportan insultos, pedradas sobre su automóvil, u otras ofensas sin más fuerza que su voluntad, su empeño y apoyo de buenos maestros, buenos estudiantes y buenos padres de familia. ¿Cómo salen adelante? Les pregunté una y otra vez. Y con frecuencia me respondieron: “Con trabajo de equipo”. Lo que yo interpreto y completo con el binomio: “Equipo de trabajo y trabajo en equipo”.

Esto es lo que inspira para proyectar a un acompañante pedagógico. El acompañante pedagógico no sólo es una guía de conocimientos académicos, es un líder que conoce de emociones y está capacitado para resolver problemas de otra índole relacionados con la escuela. Es un maestro sólo que también es un discípulo, es un líder, pero también un gestor, es un organizador y también es un participante, es un asesor, pero también un escucha, es un teórico y también es un práctico. Es tan importante como lo son sus alumnos y sus padres de familia.

El acompañamiento pedagógico es una innovación y preocupación que se ha concretizado en países como Estados Unidos, Nueva Zelanda, Japón, China y Francia, entre otros. En América Latina es todavía un proyecto en desarrollo. En México no es muy frecuente escuchar sobre este concepto que es más usado en países de Sudamérica como en Perú que desde el año del 2007 a través del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación Peruana FONDEP, financia y promueve proyectos innovadores en los cuales el acompañamiento pedagógico es uno de las alternativas que mejora la calidad y el perfeccionamiento de los aprendizajes y la gestión educativa. El acompañante pedagógico de cierta manera es un gestor porque guía hacia una mejora educativa a través de directrices que permiten un entretendido no sólo para la aplicación del conocimiento por parte de los maestros a guiar, sino también es un creador de currículos pedagógicos y administrativos para una mejor estructura laboral y social. De acuerdo a la FONDEP el acompañamiento pedagógico es: “un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por docentes y directores, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela (FONDEP, 2008. p. 5).

El acompañamiento pedagógico mantiene bases de fondo, pero una de sus ventajas es que ciertos elementos se pueden modificar dependiendo las sociedades y lugares donde se emprenda. En el caso de la FONDEP al promover y financiar proyectos de acompañamientos pedagógicos los adapta a las regiones del país dependiendo las circunstancias y necesidades que se presenten en cada región.

En el país la educación secundaria se imparte de manera democrática manteniendo la mayoría de las materias curriculares en cada estado de la república y con el mismo horario. En el estado de Sonora y Chihuahua en los horarios para estudiar marcados por la Secretaría

de Educación Pública en ciertas épocas del año es imposible el hacerlo por el clima extremoso que poseen, a la vez que en otras partes existen tiempos para las lluvias y las siembras entre otros factores. Los signos y símbolos de cada región nos hablan de estas particularidades que marcan diferencias que pueden ser económicas, de lenguaje, de tradiciones y hasta de ecosistemas y climas. Hago mención a este concepto para hacer consciente que el acompañamiento pedagógico debe de ser flexible por circunstancias que luego no dependen de lo humano y también para expresar que los proyectos pedagógicos no deben de ser rígidos porque si no pierden toda eficacia. Situación que la misma FONDEP manifiesta dentro del concepto de acompañamiento pedagógico que ellos realizan: “Es necesario precisar que, desde nuestra concepción, el acompañamiento no es una mera asesoría externa centrada en procesos técnico-pedagógicos, sino que se centra en el desarrollo de capacidades y actitudes de las personas, y, por eso, cultiva relaciones de confianza, empatía, horizontalidad e intercambio de ideas, experiencias y saberes con la finalidad de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño profesional de los educadores a fin de que mejoren la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes (FONDEP, 2008. p. 5)”.

Lo que sí no puede cambiar ni ser flexible dentro del acompañamiento pedagógico es la cuestión axiológica, la cuestión que tiene que ver con los valores, su estimulación y reafirmación como lo menciona la FONDEP.

En Colombia se ha practicado pero todavía no alcanza a expandirse por todo el país y, al igual que en Chile, es por cuestiones que tienen que ver más con lo económico y la falta de compromiso como lo expresa en un estudio la Universidad de la Sabana de Colombia: “En el Primer Congreso Internacional Sobre Profesorado Principiante en Inserción Profesional a la docencia, que tuvo lugar en Sevilla en el año 2008, Luis Antonio Reyes Ochoa mencionó en una de las conclusiones de la investigación hecha por Ávalos, Carlson y Aylwin (2005) sobre la Inserción de Profesores neófitos en el Sistema Educativo en dos regiones de Chile, que los docentes no tuvieron un apoyo sistemático y formal de un profesor con más conocimiento y experiencia que les ayudara a responder profesionalmente a las demandas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tampoco existen recursos ni materiales formales que respondan a los problemas que se les presentan en el aula o les permitan resolver la preguntas frente a la mejor manera de adecuar la teoría a la práctica

docente, dada la diversidad y problemáticas de los estudiantes en los lugares en los que trabajan (Universidad de la Sabana, 2011, p. 8)”.

Según el estudio realizado por la Universidad de la Sabana en Colombia es similar con lo que sucede en Chile. La inserción de docentes al área laboral se realiza de una manera incipiente la cual manifiesta indiferencia e indolencia. Esto, sólo en un porcentaje mínimo en el país, en un porcentaje mayor, explica la Universidad de la Sabana, la mayoría de los egresados de las Escuelas Normales Superiores ingresa al campo laboral sin intervención pedagógica alguna. En México es similar, muchos docentes jamás han llevado una intervención pedagógica, un acompañamiento docente que los guíe por el terreno de la docencia. De este proceso incipiente en relación al desarrollo del acompañamiento pedagógico en América Latina la Universidad de la Sabana comenta lo siguiente: “Cornejo (1999, citado por Villant, 2008) identificó tres experiencias. Una situada en la Argentina con una propuesta de residencia de docentes en la que un grupo de docentes voluntarios fueron capacitados por el Instituto de Formación Docente de Argentina para acompañar a otros colegas de instituciones educativas que voluntariamente solicitaron el acompañamiento (más adelante en este documento se amplía el programa por cuanto fue el que inspiró la presente propuesta); en México donde se impulsó la elaboración de recursos docentes en la escuela y se crearon dos programas de acompañamiento a docentes noveles para educación secundaria y en Chile con el proyecto de inserción profesional de recién titulados. En esta propuesta, se creó una Comisión conformada por especialistas en formación del profesorado que tuvo como finalidad la formulación de un sistema de inducción. La Comisión propuso la creación de la figura del mentor en los centros educativos para acompañar en su inserción laboral. Los mentores son profesores que fueron evaluados positivamente en su práctica pedagógica, enseñan en la misma institución que sus acompañados, tienen experiencia docente entre 8 y 10 años y han sido formados para desempeñarse como acompañantes. No obstante, el programa no se ha extendido a todo el país (Universidad de la Sabana, 2011: 7-8)”.

La inserción del acompañamiento posee cualidades que refuerzan la constitución axiológica en el maestro y que éste a la postre proveerá a sus alumnos y por consecuencia a la sociedad. En Perú a través del Programa de Educación “Logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica regular —PELA 2013— 2016” las competencias del

acompañante docente están valoradas dentro del modelo constructivista y mantienen una posición todavía de experimentación que se sigue evaluando.

Conclusiones

Conforme a lo que hemos presentado a través de antecedentes de investigación; gráficas de evaluación, cartas descriptivas y documentos de informes al exterior de la escuela, podemos verificar las acciones que realiza el director en conjunto con la subdirección, cuerpo administrativo y docente y que son constancias del porqué se le nombra gerente educativo. Es a través de estas funciones que realiza un entramado de actividades que también lo designa como un gestor escolar por las actividades que realiza al interior y al exterior de la escuela.

Por medio de las herramientas que se usaron durante el proceso de la investigación o experiencia educativa es que existe constancia del trabajo realizado. Todos los instrumentos utilizados durante este trayecto son base para poseer una línea de seguimiento para posteriores investigaciones relacionadas no sólo con el gerente educativo y el gestor escolar y sus distintas funciones, sino de otras relacionadas con otros temas de importancia que sean factores complementarios de la misma área de estudio como lo es la divulgación educativa, el manejo de ambientes de aprendizaje, la evaluación educativa, el capital humano en la educación, entre otros.

La intención ontológica de este libro de investigación y experiencia pedagógica es que sirva como un documento de apoyo para otros investigadores y funcione como un elemento complementario en las distintas áreas de la investigación en las ciencias de la educación y como constancia por parte de quien lo redacta del paso por el mundo como una huella que el maestro siempre debe de tener en mente: el libro como símbolo de construcción educadora humana.

Referencias bibliográficas

- Namo De Mello, Guiomar. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP.
- Requeijo, D. y Lugo, A. (1991). *Administración Escolar*. Caracas, Venezuela: Editorial Biosfera.

Robbins, S. (1996). *Comportamiento Organizacional* (8a edición). México: Prentice May Hispanoamericana, S.A.

SEP. (2010). *El Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México. Secretaría de Educación Pública.

Revistas

Aportes de la administración moderna a la gerencia educativa. *Revista electrónica Educare*, vol. XIII, núm. 2, diciembre, 2009. Pp. 147-158. Universidad Nacional, Costa Rica.

Gestión educativa para la transformación de la escuela. Gilberto José Graffe. Caracas. ISSN 0798-9792.

Bibliografía virtual

Correa Sonia, V., Angélica Álvarez, A. y Amanda Correa de U. *La función directiva y el gestor educativo*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia. <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/17lafunciondirectivayelgestoreducativo.pdf> Consultado 23-mayo-2017.

Linares José, Ngulo Estelio y Villalobos Fredy. *Funciones directivas y perfil de competencias del gerente educativo en instituciones de educación básica*. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Universidad Rafael Beloso Chacín. ISSN 1317-0570~Depósito legal pp: 199702ZU31. Vol. 6 (2): 298-318, 2004. <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/1509/4380> Consultado 23-mayo-2017.

Manes, Juan Manuel. *Gestión Estratégica para Instituciones educativas. Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*. Ed. Garnica. <http://books.google.com.mx/books?id=d2P-CJ51LwYC&hl=es> Consultado 22-mayo-2017.

Vázquez-Cano, Esteban. El reto de la formación docente para el uso de dispositivos digitales móviles en la educación superior. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 54, núm. 1, enero, 2015, pp. 149-162. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar, Chile. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333333042010> Consultado 26-mayo-2017.

LA INNOVACIÓN SOCIAL COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO Y CALIDAD EDUCATIVA AL ALCANCE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Frank Ching López

Maestro en Innovación Social. Docente en la Escuela Secundaria General núm. 64 “Jesús Reyes Heróles” y Capacitador y colaborador del Centro Internacional de Investigación en Innovación Social para el Desarrollo (CIIS). <https://orcid.org/0000-0002-6006-7739>
fching37@gmail.com

Recibido: 23 de junio 2021.
Aceptado: 5 de enero 2022.

Resumen

La innovación social es una herramienta que ha cobrado relevancia en el mundo al permitir crear proyectos que pueden ser escalados y replicados para la atención de los diversos problemas sociales que aquejan América Latina por lo que es muy importante que la innovación social se acerque a las comunidades educativas especialmente en directores para que puedan ayudar a las comunidades a mejorar la calidad educativa y generar desarrollo, para ello el presente trabajo es una revisión teórica de estos nuevos conceptos que han demostrado mejorar las condiciones de vida en las comunidades.

Palabras clave: Innovación Social, calidad educativa, desarrollo, instituciones educativas.

Abstract

Social innovation is a tool that has become relevant in the world by allowing the creation of projects that can be scaled and replicated to address the various social problems that afflict Latin America, so it is very important that social innovation be brought closer to the communities. educational especially in directors so that they can help the communities to improve the educational quality and generate development, for this the present work is a theoretical revision of these new concepts that have demonstrated to improve the living conditions in the communities.

Keywords: Social innovation, educational quality, development, educational institutions.

La educación frente al Covid-19

La educación en el mundo ha sido gravemente afectada por la pandemia del Covid-19 por varias razones, la primera es que encrudece las condiciones de desigualdad en las que ya se encontraban las comunidades en los países en desarrollo, por otra parte la educación virtual hizo una marcada diferencia entre quienes se encuentran en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, un ejemplo de ellas son las zonas rurales y las comunidades indígenas quienes no contaban con dispositivos para continuar sus estudios y quienes contaban con ellos no tenían el conocimiento, el apoyo o la conectividad para lograrlo, (Lloyd, 2020).

Coincido con Ruso, Odile & Soarez, 2020 quienes hacen un análisis de la pandemia en el sistema educativo en Canadá en donde revelan que el impacto del Covid-19 ha sido dramático en las personas en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, la pandemia además de los daños en la salud y las pérdidas humanas ha dejado a su paso más pobreza y rezago educativo, aunque las instituciones y los docentes han hecho lo posible de su parte, la realidad refleja un daño muy grave en la formación de miles de personas, el virus

ha sido implacable con los más vulnerables que ha sido llamado por algunos investigadores el virus de la desigualdad, por ello tiene un sentido de urgencia que los colectivos formados por gobiernos, empresas y sociedad civil realicen en común políticas públicas, proyectos e iniciativas en vías de ayudar en este tenor a los más vulnerables (Almazana, 2021), y es en donde la innovación social cobra relevancia.

Creatividad, innovación e innovación educativa

El trabajo que actualmente se realiza en el ejercicio de la escuela virtual en todo el mundo, no ha sido fácil en especial para los países en desarrollo por las condiciones que hemos hablado, pero tampoco han sido nada sencillas para la plantilla docente, la migración de la presencialidad a la virtualidad ha sido uno de los pasos más difíciles de aquellos docentes que no dominaban las herramientas digitales como quienes pensaban que innovación educativa era un sinónimo de la educación virtual, la situación generó un cambio a marchas forzadas de los docentes para acoplarse al momento y una vez logrado verse obligados a ser creativos para lograr aprendizajes como sucedió en Colombia para lograr reflexionar respecto a la práctica docente, replantearse, formas, métodos y la importancia de innovar en la educación, (Milena & Correa 2020).

A pesar de la cuarentena el mundo educativo ha estado muy activo generando creatividad para el desarrollo de los aprendizajes, los docentes han realizado procesos que algunos casos han facilitado el conocimiento a los estudiantes, por lo que veo necesario diferenciar entre lo que es creatividad, innovación e innovación educativa, para comprender la importancia de la innovación social aplicada en la educación, aunque entre si parecieran ser sinónimas, no lo son, sus usos, procesos y resultados son diferentes.

Para la realización de la presente tabla se utilizan tres definiciones de cada concepto para diferenciarlos con precisión y lograr dimensionar los alcances de cada herramienta.

Tabla 1.

Concepto	Creatividad	Innovación	Innovación educativa
Definición 1	Las personas deben estar preparadas para las épocas de constantes movimientos. Ese es el desafío creador que debe plantearse desde el medio educativo (Torrance, 1977)	Introducción de un nuevo o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores (OCDE 2005)	La innovación educativa tiene como primordial objetivo alcanzar la calidad de la educación en todos los niveles y espacios de la organización, Flores-Crespo (2014)
Definición 2	La creatividad se puede desarrollar mejor con un adecuado estímulo y un buen apoyo (Sternberg y Lubart 1997)	Una innovación es una idea, una práctica o un artefacto material que ha sido inventado o que es contemplado como novedad, independientemente de su adopción o no adopción, Zaltman et al (1973)	A través de la innovación se pueden transformar múltiples espacios del sistema educativo en cuanto a: procesos de enseñanza y disponibilidad de recursos para el aprendizaje; programas de estudio y evaluación de los mismos; nuevas modalidades de aprendizaje; gestión y dirección de la institución educativa; y, uso de tecnología con fines académicos. Cualquiera de estos procesos tiene un efecto trascendente para transformar la educación, desde el salón de clase hasta la gestión de la institución educativa (Ortega, Ramírez, Torres, López, Servín, Suárez y Ruiz, 2007)

Definición 3	Un ambiente educativo que fomente la autonomía y el aprendizaje puede impulsar la creatividad de los niños. (Monreal 2000)	Etimológicamente, el término innovación procede del latín innovare, que se deriva de novus (nuevo). Los tres componentes léxicos que constituyen el término orientan su significado a la incorporación de algo nuevo (Sánchez, 2005)	Cambios estructurales que afectan a todo el sistema educativo o a la configuración de los distintos niveles; cambios curriculares: relacionados con el diseño y desarrollo del currículum, con las estrategias de enseñanza, con los componentes del currículo (cambios en los materiales curriculares, utilización de nuevos enfoques de enseñanza); cambios profesionales referidos a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes: cambios políticos sociales: afectan a la distribución del poder en educación y a la relación de los agentes sociales con la enseñanza escolar, Elmore (1990)
--------------	--	--	--

De la anterior tabla podemos deducir las siguientes definiciones para diferenciarlas entre ellas en su uso, procesos y resultados.

Tabla 2.

Conceptos	Creatividad	Innovación	Innovación educativa
Usos	Habilidad del docente para la planeación de clase, materia prima para el desarrollo de competencias en los alumnos.	Implementación creativa de ideas, procesos o productos.	Transformar de manera constantes los ámbitos de la educación.

Procesos	Cognitivos, de desarrollo en los estudiantes y en el ejercicio docente.	Ejecución y piloteo de las nuevas ideas.	Proceso científico intencionado para generar cambios sistémicos exclusivo en el campo de la educación.
Resultados	Mejora de la ejecución de las ideas docentes y desarrollo de las competencias creativas en los alumnos.	Nuevos productos, procesos, metodologías, no necesariamente educativas que pueden o no llegar a ser sistematizadas, sino que pueden ser de un solo uso.	Actualización docente, curricular, material, metodologías, que permiten mejorar la educación en las aulas, instituciones o en los sistemas educativos.

Educación frente al nuevo contexto PostCovid-19

Después del aislamiento se ha confirmado lo que ya sabíamos respecto a la escuela, es una gran protagonista en las transformaciones sociales pues es considerada la primera parte de socialización de las personas, sino también forma parte del desarrollo psico-evolutivo de los estudiantes, (Petergal, Oliva & Hernando, 2010), por lo que son las escuelas una herramienta esencial para lograr cambios sistémicos en los territorios.

El regreso a las aulas no será de cero y volver a comenzar, encontraremos un daño educativo todavía más amargo al que ya se vivía, antes de la pandemia, en México sus estudiantes no lograban obtener los conocimientos suficientes según las últimas evaluaciones PISA, en un lapso de quince años México sigue rezagado en comparación con otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Por lo que en las últimas décadas han existido grandes esfuerzos por elevar la calidad educativa con reformas constantes en ese sentido como lo fue la “NME” (El Nuevo Modelo Educativo) el cual fue muy prometedor apegado a los lineamientos de la Unesco y que buscaba una autonomía curricular, con elementos tan necesarios ahora como lo es la formación socioemocional entre otras bondades pero no pudo lograr formar directivos y docentes competentes en el desarrollo de las reformas propuestas, enfrentaron retos como las prácticas docentes anquilosadas que propician aprendizajes memorísticos, y aislado de

hechos y conceptos, problemas de dosificación y quedó pendiente la revisión de la carga administrativa entre otras, (Ortega, 2017).

La actual reforma en México también tiene sus atractivos con un enfoque socio formativo sin embargo la pandemia ha detenido la transición, sin embargo directivos y docentes ya enfrentaban obstáculos como la desigualdad, la falta de compromiso de los padres de familia, la falta de trabajo colaborativo, excesiva carga de trabajo y viejas prácticas docentes que impedían los cambios de las nuevas propuestas educativas, González (2019).

Las diversas y constantes reformas educativas producto de complejos procesos, lejos de producir cambios han generado constantes rechazos entre los implicados arraigando y fomentando malas prácticas y no han respondido a las expectativas de los alumnos, pues se establecen sin considerar los diversos contextos de las regiones del país y las condiciones de cada una de las instituciones, cuando sea demostrado que lo más efectivo es una transformación sea desde los centros educativos, (Huberman, 1973; Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Desde hace mucho tiempo en México se vienen arrastrando malas prácticas educativas, en la evaluación, en la planeación de las clases, en el trabajo docente, esto se debe en parte a que existe una dependencia profesional generada por la misma estructura educativa que inhiben la racionalidad pedagógica que requieren las propuestas educativas (Espeleta, M 2004), es un fenómeno que he denominado “Vampirismo Social Educativo”, en donde el mismo sistema de manera involuntaria fomenta malas prácticas he impide el desarrollo de la calidad educativa, término acuñado a partir de García, (2018) quien describe este fenómeno como “Vampirismo Social” cuando a partir de la legalidad se patrocinan malas prácticas derivadas de una codependencia a las iniciativas de los programas sociales que ofrece el Estado.



Ilustración 1, fuente propia.

Gestores del cambio los directores de las instituciones

Los estudios realizados derivado de los resultados PISA ha logrado que México transite del énfasis en cobertura a una búsqueda de la calidad educativa, (Latapí, 2009), uno de los grandes retos post pandemia es la calidad educativa frente a los niveles de desigualdad que deja a su paso el COVID19 en su paso por América Latina, la desigualdad sabíamos era uno de los grandes obstáculos para el desarrollo de la calidad educativa en los países en desarrollo, (Bárcena, 2017).

Sin embargo, a pesar de los contextos de pobreza en las naciones estudios de las evaluaciones PISA revelan que existen elementos diferenciadores en las instituciones educativas que favorecen el rendimiento escolar y éstas apuntan al liderazgo de las instituciones educativas es decir los directivos, quienes prestan atención a la calidad de enseñanza, altas expectativas de aprendizajes de los alumnos, un fuerte énfasis en el desarrollo de habilidades básicas y evaluaciones constantes, dan como resultado mejores resultados en el desempeño académico de los estudiantes, Edmonds (1982 en Baes 1994) y La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (OCDE, 2016) confirma la importancia de la función directiva en el incremento del rendimiento escolar y la calidad educativa en las instituciones.

Los bajos resultados educativos que México logró en las últimas evaluaciones PISA según REIMERS (2000), se explican porque la evaluación no mide contenido sino habilidades intelectuales adquiridas, tampoco se explica a la plantilla docente como únicos culpables, pues existe una relación entre escuela y su contexto, por lo que la pobreza y la marginación deben ser atendidas para favorecer los aprendizajes, El futuro ante los estragos de la pandemia, una reforma a medias, la desigualdad, el vampirismo social educativo, la falta de interés de los padres y la resistencia al cambio de las reformas muestran un panorama complicado para la calidad educativa en los países latinoamericanos especialmente en México, es por ello que los directivos y docentes de las instituciones deben tener al alcance la innovación social.

La relevancia de la formación de Directivos y docentes en Innovación social.

Ante la situación PostCovid-19, la escuela encontrará un futuro con mayores retos, los gobiernos con menos recursos para invertir en el

sector, por lo que la innovación social aplicada en la educación y otros sectores cobra relevancia, para Europa es una que ha permitido el protagonismo de la sociedad y un empresariado con intereses económicos más apegados de los vulnerables, para el Consejo Europeo la Innovación Social es fundamental para afrontar los retos sociales que tienen por delante, (Albaigès *et al.* 2009).

En América Latina y el Caribe la CEPAL juega un papel importante al analizar y premiar diferentes propuestas en la búsqueda de aquellas que responden a las condiciones de innovación social que puedan ser replicadas en los territorios y puedan de atender los diversos problemas sociales de la zona, lo que ha permitido su difusión y el desarrollo de algunas propuestas exitosas en la región, (Parada, Ganga, Rivera, 2017).

Aunque aun no hay un consenso con respecto a una definición si existe una gran aceptación como una valiosa herramienta de transformación, por ello comparto los conceptos de innovación social desde las organizaciones.

Tabla 3

ORGANIZACIÓN	AÑO	CONCEPTO
COMISIÓN EUROPEA	1996	Capacidad para producir, asimilar y difundir con éxito una novedad.
Libro verde	1996	Fenómeno social para mejorar la calidad de vida a cualquier nivel
Manual de Oslo	2005	Valores sociales que incrementan la riqueza social porque afectan a varias capas sociales.
CRISES (Centro de recursos para la innovación social canadiense)	2007	Intersección de tres niveles: colectivos, organizaciones e instituciones.
CEPAL	2008	Nuevos procesos o prácticas para tareas tradicionales o nuevas.
COMISIÓN EUROPEA	2010	Respuestas nuevas a problemas sociales
COMISIÓN EUROPEA	2011	Nuevos procesos y resultados que responden a demandas sociales en grupos vulnerables
NESTA Agencia de innovación británica	2012	Servicios y actividades innovadoras motivadas por el objetivo de satisfacer necesidades sociales.

Escuela de Negocios Universidad de Stanford	2012	Solución novedosa, efectiva, eficiente sostenible y justa para una necesidad social
CIS (Centro de Innovación social de la ASPE Colombia)	2013	Proceso creación de valor para la Sociedad

(Parada, Ganga & Rivera, 2017).

Desde el Centro de Investigación Internacional de Innovación Social para el Desarrollo (CIIS) definimos la innovación social desde la siguiente perspectiva:

“La innovación social es una acción estratégica desde un esquema que promueve la gestión del capital intelectual (humano, estructural, social) y el carácter prospectivo, humano técnico y territorial para el desarrollo de soluciones sociales efectivas, incidiendo en la generación de sistemas para el desarrollo social, a través de la consolidación de colectivos para el diseño de proyectos y la formación de liderazgo promotor de comunidades de aprendizaje y el cambio comportamental y cultural. Dicha acción debe estar representada en aplicaciones de conocimiento basados en sistemas proyectuales sujetos a una evaluación social pertinente” (García, 2020a).

A partir de estos conceptos los directivos de las comunidades escolares con la apropiación de la innovación social, los líderes educativos ejercen una dirección estratégica con mayor capacidad de gestión, logran codiseñar, coconstruir y cogestionar soluciones innovadoras, a los problemas que han previamente diagnosticado, logran responder no solo a las necesidades educativas de la institución sino también a otros problemas prioritarios para las escuelas, violencia, prevención médica, proyectos educativos para adultos, formación de padres, uso de la tecnología, de acuerdo a sus contexto y con evidencia de cambio, de tal manera que pueden gestionar conocimientos, desarrollo, son capaces de sistematizar los procesos exitosos para poder ser empaquetados y escalarlos en otros territorios o traducirlos en políticas públicas para lograr cambios a mayor escala, favoreciendo condiciones más justas y de desarrollo en las comunidades, fomento de territorios de paz, estas iniciativas serán menos costosas y más productivas para el Estado.

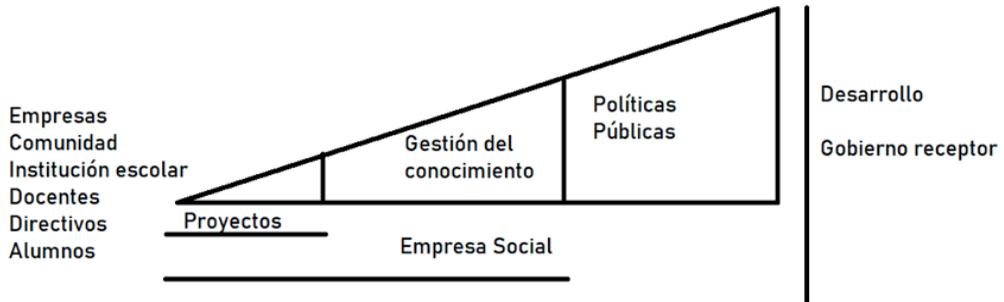


Ilustración 2. Fuente propia.

Conclusiones

Desde el CIIS, vemos la importancia de difundir en México y en las naciones la apropiación de la innovación social, especialmente en la educación, se ha demostrado su eficacia y bondades para propiciar el desarrollo. Los líderes y las comunidades son empoderadas para trabajar en conjunto proponiendo soluciones a los constantes problemas sociales, en el futuro PostCovid-19, las naciones tendrán menos recursos, estarán mermadas por la pandemia necesitan echar mano de la formación para acercar esta herramienta especialmente a los directivos de los centros escolares, para la creación de proyectos en conjunto que respondan a sus necesidades que permitan su sistematización para crear transformaciones reales que sean, evaluadas, sistematizadas y escaladas en otros territorios considerando sus contextos.

La escuela sigue siendo un centro de transformación y desde la mano de la innovación social se convierte en una herramienta de transformación para las naciones, los directivos son estratégicos como motores de transformación en las comunidades en donde se encuentran, pueden convertirse en fuentes de proyectos, conocimientos, fomento de creación de empresas sociales y políticas públicas que inician desde las comunidades y para las comunidades, creando ambientes de paz y de desarrollo continuo.

La formación estratégica de líderes educativos en innovación social es una herramienta muy valiosa para que los gobiernos a través de los sistemas educativos puedan no solo aspirar mejorar los aprendizajes sino también las condiciones de la comunidad escolar y la comuni-

dad que atiende, con un liderazgo que permite la colaboración de los actores en propuestas innovadoras para atender los problemas en común, una herramienta generadora de conocimiento y transformación, que una a una abona pequeños cambios pero en la sumatoria da como resultado cada vez un país en mejores condiciones de vida.

Referencias

- Albaigés, Jaume; Alfonso Morales; Ana del Águila; Antonio Padilla; Juan de la Nuez; Agustín Bel y Miguel García. (2009). *La innovación social, motor de desarrollo de Europa*. Servicios Integrales de Impresión SLL. Editorial Social innova (Consultores de Comunicación e Innovación Social SL). Sevilla de España. Disponible en: <http://www.lafamiliabel.es/capitulos/LibroCompleto.pdf> Consultado 10 octubre 2015.
- Almanza, A. (2021). El futuro de la educación, *Sistemas*, (158), 26-45, DOI:10.29236/sistemas.n158a4
- Baes, B. (1994). El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 249, 407-426.
- Bárcena, A. (2017). *CEPAL: La elevada desigualdad en América Latina constituye un obstáculo para el desarrollo sostenible*. CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-la-elevada-desigualdad-america-latina-constituye-un-obstaculo-desarrollo>
- Elmore, K. (1990). *Restructuring Schools. The next generation of Educational Reform*. San Francisco: JosseyBass.
- Ezpeleta Moyano, Justa (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424. [Fecha de Consulta 22 de Mayo 2021]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>
- Flores-Crespo, P. (2014). Ante la compleja problemática educativa, la innovación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61) 343-347
- Fullan, M. (1998). "The meaning of educational change: a quarter of a century of learning". En Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (eds.). *International handbook of educational change*. Dordrech: Kluwer Academic Publishers.

- García, O. F. (2020b). *Documento Técnico Modos de Gestión y aprendizaje organizacional en organizaciones sociales*, CIIIS–Universidad de Guadalajara. México. En proceso
- García, O. F. *El vampirismo social como factor crítico de la prevención de las adicciones*. En *contar la maldad* (pp. 259-271) Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- González, M. (2019). *Experiencias en la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Huberman, M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación. Una contribución al estudio de la innovación*. París: OIE-UNESCO.
- Latapí, P. (2009). *Finale prestissimo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lloyd, M. (2020). *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de Covid-19*. En H. Casanova Cardiel (Coord.), 115-121. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- Márquez Jiménez, Alejandro. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles educativos*, 39 (156), 3-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200003&lng=es&tlng=es
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Moreno-Correa S. M. *La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus*. *Salutem Scientia Spiritus* 2020; 6(1), 14-26.
- OCDE. (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- OCDE. 2005. *Manual de Oslo; Guía para la Recogida e Interpretación de Datos Sobre Innovación*. (3a ed.). Madrid: Grupo Tragsa.
- Ortega Estrada, Federico. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLVII (1), 43-62. [Fecha de Consulta 22 de Mayo de 2021]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422003>
- Ortega, P., Ramírez, M. A., Torres, J. L., López, A. E. Servín, C. Y., Suárez, L. y Ruiz, B. (2007). *Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la*

- innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 145-173.
- Parada, J., Ganga, F. y Rivera, Y. (2017), Estado del arte de la innovación social: una mirada a la perspectiva de Europa y Latinoamérica, *SERBILUZ*, 33 (82),
- Pertegal, M. Á., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66, <http://doi.org/10.1174/113564010790935169>.
- Reimers, Fernando. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, (9),11-69, <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v05/n009/pdf/rmiev05n09scC00n01es.pdf>
- Russo, Kelly, Magnan, Marie-Odile & Soares, Roberta. (2020). Una pandemia que se extiende como desigualdades: un Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá. *Práxis Educativa*, 15 (e2015915), 1-28, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860059>.
- Sánchez, J. M. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, 638-664.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid, Ediciones Marova.
- Zaltman, G., Duncan, R. y Iliobek, J. (1973). *Innovations and Organizations*. New York: J. Wiley & Sons.

REFLEXIONES SOBRE LA NECESIDAD DE EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS

Sergio Iván Vázquez-Colunga*, Carmen Margarita Hernández-Ortiz** y Mario Ángel-González***

*Doctorado en Derechos Humanos. sergio.vazquez3962@alumnos.udg.mx

**Doctora en Ciencias Sociales. Coordinadora General de Investigación, Posgrado y Vinculación de la Universidad de Guadalajara. margarita.h.ortiz@redudg.udg.mx

***Doctor en Psicología, Profesor-investigador del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara y profesor de la Escuela Normal Superior de Jalisco. mario.angel@academicos.udg.mx

Recibido: 7 de mayo 2021.

Aceptado: 16 de diciembre 2021.

Resumen

El presente trabajo, tiene como propósito principal reflexionar en torno a la importancia de la educación en Derechos Humanos, particularmente a la reflexión, se integran elementos de la comunicación. Se parte del supuesto de que para tener acceso cultural a los derechos humanos, a su promoción, defensa y exigibilidad, es indispensable conocerlos y compartirlos en lo cotidiano.

Palabras clave: Comunicación, Derechos Humanos, Representaciones sociales, Medio Social, Educación Derecho Humano.

Abstract

This work reflects on the relevance of communication elements in a Human Rights education process. Taking as reference the Social Representations Theory, the present text analyzes how both media and educational institutions contribute to a common understanding of the concept among certain populations. The main focus of the discussion it's based on how recurrent exposure to news and opinions of relevant actors, has a direct influence on knowledge about Human Rights, as well it impacts on attitudes related to its defense and enforceability.

Keywords: Communication, Human Rights, Social Representations, Social Media, Human Rights education.

A propósito de la conmemoración de dos importantes hitos, los Derechos Humanos como objeto de estudio han cobrado particular auge en las últimas tres décadas. Por una parte, el bicentenario de *La Declaración de los Derechos y Obligaciones de los Hombres y Ciudadanos* (*Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen*) de 1789 y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (DUDH) de 1948, que en 1998 celebró cincuenta años de su publicación.

En México, otras dos conmemoraciones nos invitan a realizar un ejercicio de reflexión en torno al presente de los DDHH: el trigésimo aniversario de la *Comisión Nacional de los Derechos Humanos* (CNDH) y una década de la *Reforma* de junio de 2011, cuyo cambio de paradigma legislativo pone a las personas como eje de las acciones del Estado y eleva a rango constitucional el respeto, garantía, protección y promoción de los DDHH en nuestro país.

Aunque la propia DUDH de 1948 establece la necesidad de educar en materia de DDHH, dicha reforma aporta las bases jurídicas para la construcción de una cultura integral de los Derechos Humanos en México, a través de un mandato que los integra a los planes de estudio de los diferentes niveles educativos (SEGOB, 2017).

Tomando como referente al Instituto Interamericano de los Derechos Humanos (IIDH), debemos entender Educar en Derechos Humanos (EDH) como:

(...) que todas las personas—independientemente de su sexo, edad, ocupación, origen nacional o étnico y condiciones econó-

micas, sociales o culturales—tengan la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita:

- comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades;
- respetar y proteger los derechos humanos de otras personas;
- entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático,
- ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas coherentes con los derechos humanos y los principios democráticos (IIDH,2021).

Como destaca Conde (2015), la EDH “es una tarea necesaria para la erradicación de la vulnerabilidad social, la violencia, la discriminación y las desigualdades (...) Es educar para construir una sociedad plural, justa, igualitaria y sustentable” (Conde, 2015: 17).

Aunque es de esperarse que los resultados sean paulatinos, en México, estos esfuerzos ya se han materializado en mayor presencia de formación en DDHH en los planes de estudio desde la educación básica, media y licenciatura, e incluso en la creación de programas de posgrado especializados a nivel Maestría y Doctorado.

Sin embargo, es importante considerar que las instituciones educativas no son los los únicos puntos de obtención de conocimiento (Tuvilla-Rayó, 2015). Otros puntos de contacto y socialización como los medios de comunicación (tradicionales y digitales), juegan un papel importante en la configuración de Representaciones Sociales de los Derechos Humanos, integradas por un complejo sistema de creencias, actitudes y saberes en torno a ellos. Debido a su complejidad, el estudio de los Derechos Humanos (DDHH) permite un análisis multidisciplinario. La Teoría de Representaciones Sociales (RS) de Serge Moscovici, estudia la integración de conocimiento al sentido común a partir de la interacción social (Wagner,1999). Las Representaciones Sociales son herramientas para la comunicación social, que concretan de manera sintética y entendible, conceptos mucho más complejos y abstractos.

En la actual *era de la información*, el tema “*Derechos Humanos*” ha cobrado relevancia gradual, misma que se manifiesta en la conver-

sación social y la opinión pública. Se trata de un concepto que tiene presencia cotidiana en la prensa, noticieros, la radio y las redes sociales.

A este respecto, se ha estudiado el papel que los medios de comunicación tienen en la difusión particular de los llamados Objetivos de Desarrollo Sustentable 2030 de las Naciones Unidas (ODS). Durante 2019 y 2020 se generaron al respecto más de 11,800 noticias, con un mínimo de 222 y un máximo de 847 notas mensuales (incremento que está ligado a la conmemoración de efemérides o a eventos como cumbres climáticas internacionales). Los ODS medioambientales, salud, económico y tecnológico se encuentran entre los más presentes. En contraste, los objetivos de carácter social como combate a la pobreza, educación y desigualdad son los menos cubiertos (Graphext, 2021).

Un fenómeno a destacar, es que la visibilización y la relevancia de los Derechos Humanos cobra pertinencia cuando existe un acontecimiento que los transgrede. A partir de la experiencia, quienes los impulsan y promueven su defensa, no son propiamente los principales afectados, sino actores de la sociedad civil (Doise, 2002: 14).

Los Derechos Humanos son una macrotendencia. Un concepto que es replicado de manera cotidiana por líderes de opinión, en noticieros y se abre camino hasta círculos más próximos gracias a las plataformas sociales. Pero, ¿qué tanto sabemos sobre lo que son y representan realmente?

¿Qué tanto conocemos sobre Derechos Humanos?

En una encuesta nacional realizada a 1200 personas, el 95 por ciento de los participantes manifiestan haber oído hablar de los Derechos Humanos, sin embargo, solamente el 46% reconoce dichos derechos como indisociables a cualquier persona. El 54 por ciento restante percibe a los DDHH como prerrogativas a las que tienen acceso en particular los grupos vulnerables, como niños, comunidades originarias, mujeres y adultos mayores (CESOP, 2018).

Por otra parte, en los últimos cinco años, las búsquedas en *Google* referentes al tema mantienen un comportamiento estacional. A nivel internacional, América Latina ocupa los primeros lugares en interés en torno al concepto. México se encuentra en la quinta posición de dicha lista, precedido por Ecuador, Honduras, El Salvador y Guatemala. En

nuestro país, las cinco entidades que representan un mayor volumen de búsqueda del concepto Derechos Humanos son Tlaxcala, Guerrero, Hidalgo, Tabasco y Oaxaca (*Trends*, 2020).

Otro elemento a considerar es lo que Carbonell (2014) califica como un grave problema de desconocimiento constitucional por parte la población. *La Tercera Encuesta de Cultura Constitucional*, se le aplicó a 1,200 personas mayores de 15 años de todo el país (2017), realizada por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el marco de la conmemoración de la Constitución de 1917, muestra que existe un conocimiento general escaso o nulo de la *Carta Magna* por parte de los mexicanos.

Dicho documento, “pone de relieve el desconocimiento en sectores mayoritarios de la población sobre sus derechos, así como dificultades para el acceso a los servicios de impartición de justicia” (IIJ, 2017). Además indica que:

Hay un bajo conocimiento sobre la Constitución: la mayoría (56.1%) considera que conoce poco de ella. En tanto, 52.7% desconoce el año en que se aprobó y tampoco la relaciona con la Revolución Mexicana: tres de cada 10 piensan que la Carta Magna actual, nació a partir de la Independencia de México. Estos resultados indican que se hace poco por socializar un patrimonio jurídico y cultural –la Constitución–, que debiera ser un punto de referencia, diálogo y debate (IIJ, 2017).

Los jóvenes en el panorama educativo de los DDHH

A pesar de tratarse de una problemática generalizada, la propuesta de campos de acción podría acotarse a sectores focalizados de la población.

Sumado a los actores sociales planteados por Rodino (2006), como clave en el proceso de alfabetización en Derechos Humanos, entre los que considera a funcionarios públicos, académicos, organizaciones civiles y formadores de opinión pública (Rodino, 2006:13), así como contemplar a los jóvenes universitarios en la ecuación, podría resultar pertinente.

Los jóvenes universitarios representan a los próximos tomadores de decisiones, con capacidad de agencia y habilidades como nativos

digitales, son participantes activos de las dinámicas comunicativas en los canales digitales, que tienen impacto tanto en mundo *on* como *off line*.

Entender las representaciones sociales de DDHH que tiene este demográfico, a partir de sus hábitos de consumo de las tecnologías y peculiaridades (escolaridad, acceso a internet) , puede ayudar al menos, a bosquejar el nivel de conocimiento que podrían tener otros grupos, por ejemplo, quienes no utilizan las tecnologías con tanta frecuencia, no tienen estudios universitarios y carecen de acceso a internet.

A decir de Salvioli (2006, citado por Rodino, 2006) “la universidad es un lugar ideal para enseñar DDHH porque es el lugar donde se piensa, se cuestiona, se crea; es un lugar que puede y debe general cambios: debe serlo, pero no lo es automáticamente. Hay que proponerse encarar la formación en DDHH dentro de las universidades como medio para contribuir a que el Estado formule y ejecute políticas públicas democráticas, inclusivas y no discriminatorias” (Rodino, 2006:14).

El problema de no conocer los DDHH

Según la Secretaría de Igualdad Sustantiva del Gobierno de Jalisco, uno de los principales motivos por los cuales las mujeres víctimas de violencia de género no denuncian, es por desconocimiento de los mecanismos para su defensa (García, 2021). La falta de conocimiento es sin duda, un problema.

Lo que no se conoce, no se defiende, no se exige y por tanto no se respeta. ¿Cómo exigir algo que no conocemos o no entendemos? Resulta entonces necesario generar mecanismos que favorezcan la apropiación, entendimiento y construcción de una cultura de los Derechos Humanos, que derive en el impulso de políticas públicas en favor de su tutela y defensa.

Los contenidos de las redes sociales están basados en modelos predictivos a partir de *big data*, que generan contenidos personalizados a partir de las afinidades y comportamiento digital del usuario (Orlowsky, 2020).

Si las creencias y actitudes en torno a un concepto como los DDHH descansan en ideas vagas y desarticuladas, que no se comprenden del todo; si están basadas en replicar discursos mediáticos y de líderes de opinión y la fuente de la que se abreva es la comunicación

endogámica que propicia el algoritmo de la simpatía con el que funcionan las plataformas digitales, el papel que juegan las redes sociales en la reafirmación de nuestras propias convicciones es un fenómeno a considerar.

Conclusiones

A pesar de que existe una gran visibilización del concepto DDHH, con presencia recurrente en los medios informativos y en la conversación digital cotidiana en plataformas sociales, existen concepciones difusas con respecto a ellos.

Educación en Derechos Humanos (EDH) en México es un proceso gradual, que ya se manifiesta en la creación y proliferación de programas académicos especializados que complementan el trabajo que desde hace décadas se lleva a cabo desde la sociedad civil.

Resulta apremiante la participación en estos procesos de EDH de los jóvenes universitarios, como próximos tomadores de decisiones y cuyo poder de influencia como nativos digitales, puede aportar a la visibilidad de vacíos del Estado con respecto a la garantía y tutela de los DDHH en nuestro país.

Tomar en cuenta las RS de los DDHH que se han construido en los jóvenes a partir de los diferentes puntos de contacto (educación, medios de comunicación, líderes de opinión, instituciones), sería un buen punto de partida para trazar un plan de acción que optimice la EDH. Entender el proceso estructural de dicha construcción (Abric, 2001), podría contribuir al planteamiento de tácticas que aporten elementos para robustecer el conocimiento y entendimiento común de los DH. El producto podría derivar en herramientas que promuevan mayores alcances a su divulgación y promoción.

Un mayor conocimiento de los Derechos Humanos podría **repercutir en exigencias** de mecanismos más rigurosos para su defensa y en consecuencia, **aportar al desarrollo de políticas públicas** no solamente para su preservación, sino para su promoción con mayor fuerza desde el Estado, principal responsable de su garantía desde su concepción más fundamental.

Agradecimientos: Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo a través de la beca nacional, otorgada al primer autor.

Referencias

- Abric, Jean Claude. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones. Representaciones Sociales: Aspectos teóricos*. Ediciones Coyoacán. p 11-32.
- Asociación de Internet México. (2019). *XV Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2018*. México. Recuperado de <https://irp-cdn.multiscreensite.com/81280eda/files/uploaded/15%20Estudio%20sobre%20los%20Ha%CC%81bitos%20de%20los%20Usuarios%20de%20Internet%20en%20Me%CC%81xico%202019%20versio%CC%81n%20pu%CC%81blica.pdf>
- Búsquedas del concepto Derechos Humanos en el mundo. *Google Trends*. (2020). Búsqueda basada en los últimos 5 años con las keywords: “derechos humanos”, “human rights”, “droits humains”). Recuperado de: <https://trends.google.es/trends/explore?date=today%205-y&q=Derechos%20Humanos,Human%20rights,Droits%20Humains>
- Búsquedas del concepto Derechos Humanos en México. *Google Trends*. (2020). Búsqueda basada en los últimos 5 años Recuperado de: <https://trends.google.es/trends/explore?date=today%205-y&geo=MX&q=Derechos%20Humanos>
- Encuesta Nacional de Derechos Humanos en México y Política Migratoria. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Cámara de Diputados. LXIV Legislatura. (Octubre, 2018). Recuperado de <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Centros-de-Estudio/CESOP/Opinion-Publica/Encuestas/Derechos-Humanos-en-Mexico-y-Politica-Migratoria>
- Carbonel, Miguel. (septiembre 2014). Conferencia *La constitución de 1917*. Sesión 10. Ciclo sobre las constituciones. Centro de Estudios sobre las Revoluciones. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. México.
- Censo Nacional de Derechos Humanos Federal y Estatal. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). México. 10 de diciembre de 2019. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/cndhe/2019/doc/CNDHE_2019_resultados.pdf
- Conde, Silvia L. (2015). El papel del Educador y la Educadora en Derechos Humanos. *Revista Mensual de la Comisión de los Derechos*

- Humanos del Distrito Federal. 10(28). pp. 17. Recuperado de <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2015/10/Dfensor-1015.pdf>
- De Moragas, Miquel. (2011). Interpretar la Comunicación. Estudios Sobre Medios en América y Europa. España: Editorial Gedisa.
- Doise, W. (2002). *Human Rights as Social Representations*. Reino Unido. Routledge.
- García, M. (marzo 2021). La pandemia de la violencia de género contra las mujeres. Conferencia en el marco del Conversatorio de Problemas contemporáneos en Derechos Humanos. Universidad de Guadalajara. México.
- Graphext & Canvas Consultores. (2021). Agenda 2030 en los medios de comunicación. El rol de los medios en la difusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. España. Recuperado de https://www.canvasconsultores.com/wp-content/uploads/2021/02/Agenda-2030-en-los-medios_Estudio-CANVAS-Graphext.pdf
- Gutiérrez-Rentería, María Elena, Santana, Josefina C. & Pérez Ayala, Martha. (2015). *Smartphone: Usos y gratificaciones de los jóvenes en México en 2015*. México. Universidad Panamericana.
- Han, Byung-Chul. (2016). La Sociedad de la Transparencia. *La Sociedad de la Información*. Barcelona. Herder. p 73-80.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2021). *Mapa de progresos en Derechos Humanos*. Costa Rica. Recuperado de https://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenidoid=c8481c07-6d19-4479-877d-23ae82493985&Portal=IIDH
- Moscovici, Serge & Marková, Ivana. (1998). *La presentación de las representaciones sociales: Dialogo con Serge Moskovici*. Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y conocimientos Infantiles. Argentina, pp. 111-152.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image, son public*. Francia. Presses Universitaires de France.
- Orlowski, J. (Director). (2020). El dilema de las redes sociales (Documental). Estados Unidos: Netflix.
- Por qué la Reforma Constitucional de Derechos Humanos de 2011 cambió la forma de ver la relación entre el Gobierno y la sociedad* (2017) Secretaría de Gobernación del Gobierno Federal. México. Recuperado de <https://www.gob.mx/segob/articulos/por-que-la-reforma-constitucional-de-derechos-humanos-de-2011-cambio->

[la-forma-de-ver-la-relacion-entre-el-gobierno-y-la-sociedad?idiom=es](#)

- Rodino, Ana María. (2006). *Educación en Derechos Humanos: Una propuesta para políticas sociales*. Reunión de Expertos sobre Población, Desigualdades y Derechos Humanos . Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Chile. Recuperado de <https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/rodinoam.pdf>
- Tercera Encuesta de Cultura Constitucional: Los Mexicanos y su Constitución (2017). Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. Recuperado de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2017_083.html
- Tuvilla-Rayó, José. (2015). Educación en Derechos Humanos y Políticas Públicas. Dfensor. Revista Mensual de la Comisión de los Derechos Humanos del Distrito Federal. Número 10. Año XVIII. Recuperado de <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2015/10/Dfensor-1015.pdf>
- Wagner Wolfgang, Duveen Gerard; Farr Rober, Jovchelovitch Sandra, Fabio, Ivana Markova, Rose Diana. (1999). *Theory and Method of Social Representations*. Japón. Asian Association of Social Psychology and Japanese Group Dynamics Association.

LA INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN FAMILIAR EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES EN EL NIVEL SUPERIOR

María Isabel Varrón Villaseñor

Maestra en Ciencia de la Educación Familiar. Docente de la Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula. isavarron@hotmail.com

Recibido: 18 de marzo 2021.

Aceptado: 18 de diciembre 2022.

Resumen

En esta investigación documental encontrará la relevancia que hay al hablar de la motivación que ejerce la familia, para lograr un buen desarrollo académico de los estudiantes en Educación Superior. Considerando que es importante enfocarnos en este tema por la necesidad de formar personas comprometidas con lo que hacen y responsables de sus acciones; así como también el formar profesionales con ética de lo que ejercerán, convencidos de la profesión que han elegido.

Fue interesante realizar este trabajo, pues se considera que existen varios factores dentro de la familia, que pueden obstaculizar o beneficiar, que el estudiante en esta etapa pueda desenvolverse, en un ambiente emocional que le permita, aprovechar la preparación que cursa en ese momento. El funcionamiento familiar y la motivación escolar son aspectos de gran importancia en el ámbito escolar del joven,

ya que la primera variable mencionada es factor de influencia sobre la motivación escolar.

Palabras clave: Motivación, familia, desempeño escolar, educación superior, formación de profesionales.

Abstract

In this documentary research you will find the relevance of talking about the motivation exercised by the family, to achieve a good academic development of students in Higher Education. Considering that it is important to focus on this issue due to the need to train people committed to what they do and responsible for their actions; as well as training professionals with ethics of what they will practice, convinced of the profession they have chosen.

It was interesting to carry out this work, since it is considered that there are several factors within the family, which can hinder or benefit, that the student at this stage can function, in an emotional environment that allows him to take advantage of the preparation he is studying at that time. Family functioning and school motivation are aspects of great importance in the young person's school environment, since the first variable mentioned is an influencing factor on school motivation.

Keywords: Motivation, family, school performance, higher education, professional training.

En este artículo buscamos establecer la relación entre la motivación que ejerce la familia con el rendimiento académico en los estudiantes del nivel superior. Nos interesó realizar esta investigación pues consideramos que existen varios factores dentro de la familia, que pueden obstaculizar o beneficiar que el estudiante en esta etapa, pueda desenvolverse, en un ambiente emocional, que le permita, aprovechar la preparación que cursa en ese momento. Debemos reconocer, que ya en este punto, es importante, hablar de este nivel; para esto la educación superior es aquella que contempla la última fase del proceso de aprendizaje académico; la enseñanza que ofrece la educación superior es a nivel profesional. Esta educación le brinda al estudiante la oportunidad de capacitarse académicamente para luego poder entrar al campo laboral.

Las universidades tienen la tarea de formar ciudadanos plenamente capacitados en el campo laboral para la sociedad, por lo que también debe velar por la culminación de los estudios de sus discen-tes. La educación debe ser formadora y la misma debe ser integral; en donde el enfoque debe centrarse en el campo motivador y social, donde refuerce el espíritu de aprendizaje y superación; con un pensa-miento crítico. Es fácil entender que para afrontar los mayores niveles de exigencia y esfuerzo asociados a un aprendizaje más autónomo y profundo, la motivación se hace más necesaria que nunca.

En este caso el desempeño académico es el conocimiento ad-quirido en el ámbito escolar. Un estudiante con buen rendimiento aca-démico es aquél que obtiene calificaciones positivas a lo largo de una preparación, pues, de acuerdo con Hernández, Recalde, Alberto (2015) nos dicen: “que en el proceso enseñanza-aprendizaje; es relevante tener en cuenta las competencias que los estudiantes deben desarrollar, para ejercer con éxito su función, pues, se están formando para el mundo laboral” Jiménez (2000) postula:

Que el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demos-trado en un área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico, por lo que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación; sin embargo, la simple medición o evaluación de los rendimientos alcanzados por alumnos no provee, por sí misma, todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Durante el tiempo que tengo trabajando en el nivel superior, he conocido una gran variedad de alumnos con diferentes expectativas de lo que esperan tener al terminar una carrera universitaria; en mi caso y en mi área me gustaría centrarme en lo que es la profesión docente; pues es en este campo en el que yo laboro. Siempre me he preguntado qué es lo que lleva a estos alumnos a ejercer la profesión de maestros. Sin duda no podemos dejar de lado el tema de la motivación, como lo hemos estado mencionando, pero no solo la motivación como tal, si no, a través, de la influencia que ejerce la familia y con ello el impacto que tiene en el desempeño académico de cada uno de alumnos.

Desde siempre ha sido importante la familia para lograr avances en la educación de los estudiantes; es muy común, enfocarnos al ha-

blar de este tema en relacionar la familia con alumnos de educación básica y media superior; sin embargo, la preparación superior; la consideramos como independiente, a qué me refiero con esto; al hecho de que tratamos con personas en su mayoría adultas, que las consideramos capaces de actuar del todo con responsabilidad y autonomía.

Los jóvenes a esta edad, presentan comportamientos muy marcados de su contexto familiar; que se derivan de los valores, como, la honestidad, la gratitud, el respeto, la empatía, la justicia, la paciencia, la puntualidad; los cuales fueron aprendidos en su familia. A partir, de esto se presentan actitudes que demuestran en el día a día en relación a sus responsabilidades; pues están los que les da igual sacar una calificación alta o una baja o los que no están preparados para enfrentar los desafíos que se manifiestan en su preparación profesional y prefieren desertar.

Existen otros aspectos importantes de conocer sobre la vida familiar de los discentes, que pasan por el nivel superior; este es su estado civil; nos encontramos con estudiantes tanto solteros, que viven con sus padres, así como casados que tienen una pareja e hijos; también, en algunas ocasiones predominan, las mamás solteras; con problemas, desde económicos, hasta, el no contar con quién les cuide a sus hijos, para poder acudir a la escuela. Existe una variedad de experiencias, que podemos identificar, conociendo el contexto social y familiar, de donde se presentan nuestros estudiantes; y los factores que pueden intervenir en el desempeño académico de los mismos.

Regularmente la familia, en este nivel no tiene presencia en la institución donde sus familiares realizan sus estudios profesionales. Desde esta percepción debemos de reconocer, que la familia sigue siendo necesaria en esta etapa, en que vive el estudiante universitario. Es importante que paremos un momento para intentar entender a lo que nos referimos; para ello me gustaría hacer mención, primeramente de lo que es la familia; para poder entender, el papel que desempeña con cada uno de sus miembros y los factores que intervienen en esta relación.

Aquí hagamos un paréntesis para identificar lo que es la familia; atendiendo lo que nos dice, Bernal (2016): “familia es advertir que ninguna familia vive lo familiar de modo perfecto, completo y cumplido”; es decir, debemos hacer este análisis no como una crítica, de buscar a la familia perfecta; si no, de entender los diferentes contextos familiar

de donde proceden nuestros estudiantes. De acuerdo con Quintero (2007), la familia es:

Grupo de convivencia basado en el parentesco, la filiación y la alianza; en los que sus miembros están ligados por sangre o por afinidad, lo cual crea una serie de relaciones, obligaciones y emociones. Es el espacio para la socialización del individuo, el desarrollo del afecto y la satisfacción de las necesidades sexuales, sociales, emocionales y económicas, el primer agente transmisor de normas, valores, símbolos, ideología e identidad. Es un grupo primario por su característica de ser natural, pequeño en número de miembros, con fuertes lazos de cohesión, intimidad y afectividad (p. 59).

El poder tener claro el concepto familia, nos ayudará a contextualizar, en donde estamos situados; para poder describir, la dinámica familiar, como aquella que encierra gran responsabilidad en la socialización de las personas. Necesitamos comprender que la conceptualización de la familia es cambiante, de acuerdo a lo que se vive, social y culturalmente, a través, de la historia; pero, también, tener claro, a qué tipo de familia, nos referimos al hacer este trabajo.

Entendiendo lo anterior, puedo decir, que la familia es el centro de la estabilidad emocional de todo individuo; llámese, niño, adolescente o adulto; no podemos, entender al estudiante si no comprendemos o conocemos de donde viene. En este sentido, surge la necesidad de conocer la dinámica familiar desde el estudio teórico de sus características: comunicación, afecto, autoridad y roles, porque de esta forma se contribuirá a mejorar las relaciones entre los diferentes miembros del núcleo familiar. Empecemos por entender lo que es la comunicación; es un punto crucial debido a que las relaciones familiares están atravesadas por el intercambio de pensamientos, emociones y sentimientos entre las personas vinculadas al grupo familiar, y que son exteriorizadas a través de acción y/o lenguaje verbal o no verbal; es esencial que entre los miembros de la familia, se dé una comunicación directa y entendida como lo marca Agudelo, “clara de acuerdos y desacuerdos y en la coherencia entre lo verbal y no verbal, generando unión entre los implicados aún en situaciones de desacuerdo y tensión” (2005, p. 9).

Otra característica de la familiar, es el afecto, el cuál; también es indispensable para el desarrollo integral del ser humano; para, Bowlby (1990) afirma que el intercambio afectivo, es una de las interacciones más importantes en la vida del ser humano, debido a que el sentirse amado, respetado y reconocido potencia la satisfacción personal y el desarrollo humano al interior del grupo familiar; así mismo, el afecto es clave para comprender la dinámica familiar. En esta línea afirma Herrera (2000) que las manifestaciones de afecto se ven delineadas por los modelos de comportamiento establecidos por el rol de género y la dinámica interna de la familia.

Es muy notorio dentro de la personalidad, de los estudiantes de nivel superior, identificar; algunos rasgos que visibilizan la forma en cómo se han visto involucrados los alumnos en este aspecto; como es el demostrarles afecto, no solo en términos de cariño o trato; sino, en relación a las formas de haber permeado las reglas y límites marcados por los padres y las expectativas de comportamiento de los infantes en los diferentes ambientes.

Otro de los aspectos por mencionar y que impacta en las relaciones de alumno–escuela; es hablar de autoridad; los estudiantes a esta edad, de la que venimos mencionando y empata con la educación superior, también se puede ver, la comprensión de lo que se considera autoridad; entendiendo esta como; según el diccionario RAE (2010) la autoridad “es el crédito que por su mérito y fama, se da a una persona en determinada materia”. Desde la sociología la autoridad “significa la facultad que tiene una persona para orientar y determinar conducta de otras” (Medina, Comellas, Chico & Otros; 1990, p. 33).

Los estudiantes de educación superior o universitaria; no están exentos de una relación familiar; lo cual todo lo que pase en esta institución, afectará o beneficiará en su vida, tanto en la infancia, como en su adultez. La forma en cómo reciba afecto, comprenda reglas y límites, valores, aprenda a comunicarse con los demás, acepte roles y entienda a la autoridad; tendrá un gran impacto en la sociedad; pues esto le permitirá, lograr un mejor desarrollo, tanto personal como profesional.

Sin embargo, estamos seguros que cuando no se tienen las condiciones favorables dentro del contexto familiar, emocionalmente el alumno no podrá desenvolverse de manera eficaz en el ámbito escolar; es decir, no podrá llegar a la comprensión de conocimientos,

requeridos para poder lograr los objetivos establecidos, dentro de los diferentes cursos, de la malla curricular, de la licenciatura que cursa.

El conocer de qué familias vienen nuestros alumnos, cómo se llevan a cabo estas características o modelos educativos, nos permite entender más sus formas de ser: y lograr mejor empatía; para el proceso enseñanza–aprendizaje. Es a partir de esto que la familia representa el sostén más importante en la vida de una persona, en este caso de un estudiante, ya que es de este núcleo, de donde el alumno dependerá para encontrarse o no motivado y así establecerse y alcanzar metas, principalmente educativas logrando el éxito profesional.

Sabemos que la familia permite, a través, del afecto, la comunicación, el respeto; lograr sujetos con más autonomía, autoestima asertiva; personas cooperativas, capaces de tomar decisiones que procuran el bienestar, tanto para ellos como colectivamente.

Una razón importante para analizar el tema de la motivación es su incidencia en el aprendizaje. Una de las propuestas que mejor plantea la complejidad de los procesos motivacionales académicos, según Cerezo y Casanova (2004), es la que presentan Pintrich y De Groot, que distinguen tres categorías relevantes para la motivación en ambientes educativos: la primera se relaciona con un componente de expectativas, que incluye las creencias de las personas estudiantes sobre su capacidad para ejecutar una tarea; la segunda se asocia a un componente de valor, relacionado con sus metas y sus percepciones sobre la importancia e interés de la tarea; la tercera, a un componente afectivo, que incluye las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso académico.

Abarca (1995) se refiere a la motivación como un fenómeno integrado por varios componentes, los cuales aparecen y desaparecen de acuerdo con las circunstancias determinadas por los fenómenos sociales, culturales y económicos y, por ende, debe tener un tratamiento particular para cada uno de los sujetos.

Es por todo lo anterior que la relación familia-escuela en la universidad es algo que necesita ser abordado y supere de esta forma el criterio de que la familia no participa en la educación universitaria. La familia en esta etapa cumple las mismas funciones. Si bien antes tenía que establecer contacto con los maestros, ahora aunque no se haga. En esta edad el joven es mucho más independiente y la familia solo

recibe información a través de él o ella de cómo marcha su rendimiento durante toda su estancia en la institución de educación superior.

Después de los temas tratados, nos enfocaremos en este momento en profundizar en el concepto de motivación, ¿qué es? Trechera (2005) explica que:

Etimológicamente, el término motivación procede del latín motus, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad. De esta manera, se puede definir la motivación como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta.

De acuerdo con lo que nos dice este autor, los seres humanos partimos de la motivación para lograr lo que nos proponemos hacer, hasta llegar a un fin; Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) indican: “que la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento)”.

Definitivamente, la interacción de factores hace que la motivación en contextos académicos resulte una tarea sumamente compleja, ya que cada uno de estos factores cumple una función específica. A nivel familiar, influye de gran manera para la finalización de los estudios por parte de los estudiantes, el aliento y motivación que a estos se les brinde desde el hogar, dicha motivación es propulsor en la vida educativa del alumno.

La familia se convierte en la marca diferencial para cualquier estudiante que aspira a ser profesional, por eso es importante el apoyo afectivo, social o moral que contribuye al éxito del estudiante. Por otra parte, las familias tienen la idea de que solo ayudar a los jóvenes con su educación superior es exclusivamente el factor económico.

Cuando se habla sobre el apoyo familiar se refiere a la presencia de esta dentro del camino profesional del sujeto en su proceso educativo, no solo es el apoyo económico, sino que debe estar presente la parte afectiva, la presencia social, la emocional, y así el estudiante tendrá la confianza tanto en su familia, como en sí mismo, y así obtendrá excelentes resultados en la educación superior.

Pues bien, entendamos un poco más sobre lo tratado de la motivación académica se puede señalar dos tipos de motivación tanto la

intrínseca y extrínseca, que tienen gran importancia para comprender la conducta de los sujetos dentro del ámbito escolar. Se parte del supuesto de que los alumnos con mayor grado de motivación intrínseca se implicarán más en el aprendizaje, lo cual repercutirá favorablemente en su rendimiento académico. Analizando tanto los factores internos como externos del contexto familiar que fomentan una mayor orientación motivacional intrínseca o extrínseca en el aula. Según lo señala González, Tourón, Gaviria, (1994); “también se ha estudiado cómo un tipo de motivación u otro influye en la implicación cognitiva de los estudiantes en el aprendizaje; es decir, en el uso de diferentes estrategias de aprendizaje en el rendimiento”. Freedman, 1986, citado por Rosas, 1997, señalan que:

La familia es la unidad básica que influye tan fuertemente en el desarrollo de un individuo que puede determinar el éxito o el fracaso de la vida de una persona. Así mismo menciona que las funciones de la familia son proteger y socializar a sus miembros; proporcionar apoyo emocional y cierta seguridad a sus miembros mediante el amor, la aceptación, el interés y la comprensión.

Ante esto puedo empezar a mencionar el efecto que tiene la familia para que los estudiantes sean capaces de manejar su motivación tanto intrínseca como extrínseca en los ambientes educativos. El funcionamiento familiar y la motivación escolar son aspectos de gran importancia en el ámbito escolar del joven estudiante. “Los factores motivacionales se relacionan e influyen en la manera de pensar del estudiante, las metas que establece, el esfuerzo y persistencia que manifiesta, las estrategias de estudio que emplea y el tipo de consecuencias asociadas al aprendizaje resultante” (Díaz-Barriga y Hernández, 2007).

De todo lo que se ha venido diciendo en este texto, podemos entender que el rendimiento escolar depende mucho de la motivación que el estudiante recibe en su familia porque es importante la percepción que los jóvenes tengan acerca de la valoración positiva o negativa de esta, hacia ellos, su percepción del apoyo que aquélla les presta, sus expectativas futuras, su comunicación con los estudiantes y su preocupación por ellos.

Es importante tomar conciencia de que estudiar es un trabajo que requiere esfuerzo y sacrificio, tanto por parte de la familia como del es-

tudiante. De este modo, la influencia familiar es relevante en cuanto a los aspectos ambientales y la motivación, en tanto que del estudiante depende la organización del tiempo, la elección de la técnica de estudio y el compromiso.

El ambiente familiar que propicia la comunicación, el afecto, la motivación, el manejo de la autoridad y una valoración del estudio permitirá un mejor desempeño escolar. Por el contrario, un ambiente de disputas, reclamos, recriminaciones y devaluación del estudio limitará el espacio, tiempo y calidad de las actividades escolares (Corsi, 2003). La familia siempre será un área de significación relevante para cualquier persona.

Si bien es cierto, hoy en día necesitamos profesionales de la educación con vocación que ejerza la profesión con ética e identidad propia, que estén atentos a la innovación y que persiga resultados positivos en sus discentes de acuerdo a la diversidad que se les presenta. Pero cómo lograr todo esto? Considero que debemos mirar hacia más allá de lo que miramos en el estudiante sentado en un lugar atendiendo una clase, debemos indagar, explorar, descubrir para conocer los alumnos que tenemos desde su formación inicial.

Necesitamos lograr estudiantes preparados para enfrentar los retos que se les presentan ante los cambios que la sociedad demanda, es por esto que es importante tener estudiantes motivados; para lograr con esto centrar nuestra atención en formar profesionales con un buen desempeño académico, que permita lograr las competencias que se requiere para ejercer la profesión.

Consideramos que si como sociedad, entendemos que la familia no solo es esencial en el nivel básico; si no, durante toda su formación educacional; comprenderemos el significado tan valioso que es, la influencia familiar, en cualquier etapa, que viva el ser humano, en sus distintas experiencias educativas. “Si una persona goza de una vida familiar tiene más posibilidades de integrarse bien en la sociedad, es decir, la familia aporta capital humano y social” (Kliksberg, 2004, citado en Bernal, 2016).

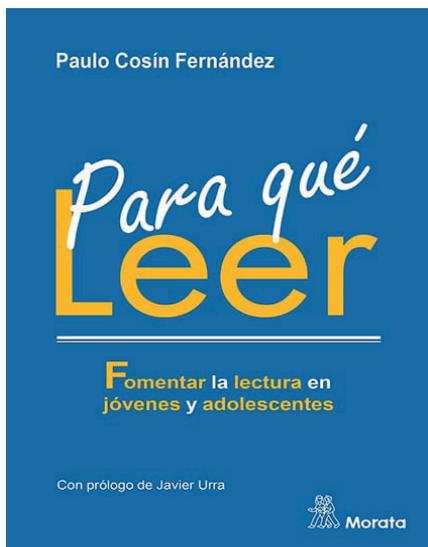
Por todo lo dicho anteriormente, consideramos que lo que surja de este planteamiento, puede ser de gran utilidad, para que se lleven nuevas estrategias, para tomar en consideración, la participación de las familias; aspecto primordial, en el desempeño académico, de los estudiantes del nivel educativo superior, como lo hemos estado analizando.

Referencias

- Abarca, Sonia. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, C.R.: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Agudelo Bedoya, M. E. (2005). Descripción de la dinámica interna de las familias Monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1).
- Bernal, A., La identidad de la familia: Un reto educativo (enero, 2016), *Perspectiva. Educacional, Formación de Profesores*, vol. 55, núm. 1, pp. 114-128 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile.
- Bowlby, J. (1990). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112. Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, España. Consultado el 24 de enero de 2008, de: http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art_3_31.pdf.
- Corsi, J. (2003) (Comp.). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- González, M., Tourón, J. y Gaviria, J. (1994). *La Orientación Motivacional Intrínseca-Extrínseca en el aula: Validación de un Instrumento*. Bordón.
- Hernández, I., Recalde, J., Luna, J., Estrategia didáctica: Una competencia docente en la formación para el mundo laboral (2015 enero-junio), *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 11, núm. 1, pp. 73-94, Universidad de Caldas Manizales, Colombia.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Investigación, N° 37/2. España. Consultado el 5 de octubre del 2008, de: <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>.

- Herrera, S. P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6)
- Jiménez, María Isabel, “Competencia social: intervención preventiva en la escuela”, en *Infancia y Sociedad*, núm. 24, 2000, pp. 21-48.
- Medina, R., Comellas, M., Chico, P. & Otros. (1990). *Tratado de Educación Personalizada: la educación Personalizada en la Familia*. Ediciones Rialp.
- Quintero, Á. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- RAE. (2010). *Diccionario de la Real Academia Española*. 22 ed.
- Rosas, M. (1997). *Funcionamiento familiar y rendimiento escolar del adolescente*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Trechera, J. L. (2005). Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria? Consultado el 15 de febrero de 2008, de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>.

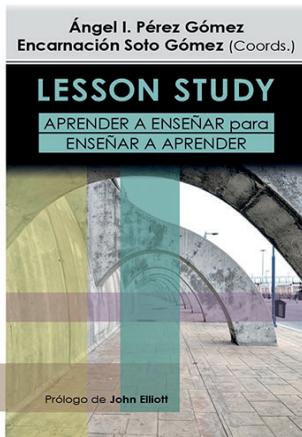
RESEÑAS



Cosín Fernández, Paulo (2022). *Para qué leer. Fomentar la lectura en jóvenes y adolescentes*. Madrid: Morata. 160 pp.

¿PARA QUÉ LEER? ¿Qué es lo que nos anima, nos impulsa, nos moviliza, nos sacude para abrir un libro, uno cualquiera? ¿Uno que nos hable como si nos estuviese esperando? Leer es una capacidad exclusiva de los seres humanos, es un bien, una virtud que nos abre al entretenimiento y a la evasión, al conocimiento y a la reflexión, pero sobre todo, y más allá del placer o la erudición, a un diálogo con el que encontraremos la razón de nuestra existencia.

Si, como dice Gert Biesta, “educar es provocar en el otro la inquietud de existir como sujeto adulto en el mundo”, tenemos por delante el gran reto y la responsabilidad de legar a nuestros jóvenes esta maravillosa herramienta para que puedan encontrar su papel en la sociedad. Como adultos implicados –a cualquier nivel– en la educación, además, tenemos el deber de alcanzar un pacto social por la lectura. En este libro encontraremos reflexiones, sí, pero también propuestas y referencias para provocar en los jóvenes la inquietud por leer a través de múltiples vías en las que se pueden desenvolver con facilidad. Las artes nos ofrecen una amplia gama de posibilidades de expresión. En palabras del pedagogo Loris Malaguzzi, “el niño tiene cien lenguajes y le robamos noventa y nueve”. Hemos de devolvérselos. ¡Mostrémosles PARA QUÉ LEER!



 Morata

Pérez Gómez, Ángel I. y Soto Gómez Encarnación (2021). *Lesson study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Madrid: Morata. 468 pp.

Los docentes en la era digital debemos asumir de manera decidida que somos los profesionales del aprendizaje educativo. Nuestro compromiso es ayudar a cada aprendiz a construir su propio y singular proyecto personal, académico y profesional hasta el punto óptimo de sus posibilidades en las circunstancias que habita. Es decir, comprender la naturaleza tutorial de la enseñanza, ayudar a vivir experiencias relevantes de calidad y a construir criterios poderosos de indagación e interpretación, así como hábitos saludables de actuación y relación, en la tormenta de informaciones y estímulos que saturan la atmosfera cotidiana de incertidumbre. Responsabilidad que no podemos asumir si nosotros mismos, como docentes o como formadores de docentes, no experimentamos ese proceso continuo de reconstrucción cooperativa de nuestro conocimiento pedagógico práctico. Parece cada día más evidente que las cualidades de un docente informado, sensible y responsable tienen tanto que ver con lo que el docente es, como con lo que el docente hace. Por ello, la formación de los docentes del siglo XXI requiere un cambio radical, no un lavado de cara cosmético o burocrático, una transformación sustancial de la mirada, de la cultura y de las prácticas que se desarrollan actualmente. La investigación acción cooperativa, mediante la estrategia denominada Lesson Study, experimentada en Japón durante más de un siglo, ofrece una oportunidad excelente para ayudar a repensar este complejo y controvertido cambio en la cultura pedagógica del profesorado. En este libro se presentan las reflexiones, investigaciones y experiencias desarrolladas por nuestro grupo de investigación en esta última década, en relación con las Lesson Study y la formación inicial y permanente del profesorado. Un proceso que permite abrir el aula y construir con otros y otras el sentido de la enseñanza y el aprendizaje de nuestros estudiantes en un contexto educativo tejido de vivencias, descubrimientos y propuestas que, sin duda, la participación de la Lesson Study ha contribuido a favorecer.

Gert Biesta

REDESCUBRIR LA ENSEÑANZA

Presentación por Bianca Thoilliez



Biesta, Gert. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Madrid: Morata. 200 pp.

Redescubrir la enseñanza presenta la afirmación innovadora de que la enseñanza no tiene por qué ser percibida necesariamente como un acto de control, sino que puede entenderse y configurarse como una forma de activar las posibilidades de que los estudiantes existan como sujetos. Al enmarcar la enseñanza como un acto de disenso, es decir, como una interrupción de los modos de ser egocéntricos, este libro sitúa la enseñanza en el extremo progresivo del espectro educativo, donde puede reconectarse con las ambiciones emancipadoras de la educación. En con-

versación con las obras de Emmanuel Levinas, Paulo Freire, Jacques Rancière y otros teóricos, Gert Biesta muestra cómo la existencia de los estudiantes como sujetos depende de la creación de posibilidades existenciales, a través de las cuales los estudiantes pueden afirmar su lugar “adulto” en el mundo. Es una obra pensada para investigadores y estudiantes en las áreas de filosofía de la educación, teoría de la educación, teoría del currículo, enseñanza y formación del profesorado, Redescubrir la enseñanza nos demuestra el importante papel del profesorado y la enseñanza en el proyecto de la educación como emancipación hacia formas adultas de educación de estar en el mundo.

NORMAS PARA PUBLICAR

La Revista Educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con periodicidad trimestral, que difunde trabajos de diferentes áreas de investigación.

El envío de un trabajo a esta revista compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica www.revistaeducarnos.com, en colecciones y en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión.

Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Deberán estar redactados en español.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: revistaeducarnos@hotmail.com. La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.
5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervenciones que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes.
6. Deben tener una extensión de 10 a 20 cuartillas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios. En esa cantidad de páginas deberá incluirse un resumen en español y otro en inglés (que no exceda 150 palabras), 5 palabras clave en ambos idiomas, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.
7. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recientes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben tener una extensión de 3-5 páginas en Arial 11, a espacio y medio.
8. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece deberán ir al inicio del texto, en cursivas, después del autor.
9. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente: Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.
10. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar res-

paldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.

11. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte en Arial 10, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms. e interlineado de 1.0.

12. Las citas de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA):

a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998, p. 283).

b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).

13. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.

14. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.

15. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

Libro

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Capítulos en libros

Stobaer, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un monstruo. En: *Stobaer, G. Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Periódicos y revistas

Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En *Sinéctica* 34, 61-73.

Periódicos y revistas en línea

Unesco (2009). "Las nuevas dinámicas de la educación superior". Disponible en: <http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/>

Revista

educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com