



SEGEY
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE YUCATÁN
2018 - 2024

LA INVESTIGACIÓN EN LOS CONTEXTOS SOCIAL Y EDUCATIVO

COORDINADORES | SERGIO HUMBERTO QUIÑONEZ PECH Y EDITH CISNEROS COHERNOUR



Título original: *La Investigación en Contextos Social y Educativo*.

Coordinadores: Dr. Sergio Humberto Quiñonez Pech y Dra. Edith Juliana Cisneros-Cohernour.

Esta obra fue dictaminada por el comité científico integrado por: Mtra. Sandra Ramírez Pruneda, Secretaría de Cultura de Yucatán, Dr. Humberto J. Centurión Cardeña/ Instituto Tecnológico Superior de Motul, Dra. Ivett Liliana Estrada Mota / Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, Mtro. Daniel Arturo Alejandro Barbudo/Instituto de Especialidades Estomatológicas en Mérida, Yucatán, Mtra. Ely Ruiz del Hoyo Loeza/ Escuela "Víctor Manuel Martínez Herrera", Dr. Mario Alberto Bass Lara/ Escuela Normal de Educación Preescolar "Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido", Dra. Rebeca de los Ángeles Ek Chuc/ Universidad Abierta y a Distancia de México, Mtra. Leydi Gabriela Ach Sonda/Universidad Mesoamericana de San Agustín, Dr. Antonio Vladimir Félix Da Silva/ Universidad de Federal do Piauí, Brasil, Dra. Danice Deyanira Cano Barrón/ Instituto Tecnológico Superior de Motul, Mtra. Karla Egle Atoche Rodríguez/Centro de Evaluación Educativa del Estado de Yucatán, Mtro. José Alberto Contreras Eljure/ Universidad Latino, Dr. Guillermo Arturo Contreras Gil, Dr. William René Reyes Cabrera, Dr. Roger Jesús González González, Mtro. Julio Isaac Vega Cauich, Mtro. Rodrigo Arturo Domínguez, Mtra. Maritza Minelli Briceño Caballero, Dra. Eloísa Alcocer Vázquez y Dr. Sergio Humberto Quiñonez Pech/ Universidad Autónoma de Yucatán.

© D.R. 2022. Facultad de Educación.

© Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

© Ediciones Colegio de Ciencias y Artes de Tabasco A.C.

1º Edición, 2022

Diseño de portada: Jesús Alejandro Aguilar Reyes.

Dirección Editorial: Ricardo Ávila Alexander (UJAT-México).

ISBN: 978-607-99225-7-3

Número de RENIECYT: 1800872

Fecha de publicación: 14 de noviembre de 2022

Queda prohibida la reproducción total o parcial del contenido de la presente obra en cualquier forma, conocida o por conocerse, sin el consentimiento previo y por escrito de los titulares del *copyright*. La infracción de dichos derechos constituye un delito contra la propiedad intelectual.

EDITADO EN MÉXICO

EDITED IN MEXICO



Tabla de contenido

Datos de catalogación.....	1
Prefacio.....	4
Capítulo 1. Historias de Vida: Buenos Profesores ante el Cambio Educativo.....	8
<i>Abraham Josué Morales Zea</i>	
<i>Pedro José Canto Herrera</i>	
Capítulo 2. Validación de un Instrumento de Conocimiento Estadístico Orientado para el Profesorado de Nivel Superior. Un Estudio Confirmatorio.....	30
<i>Adriana Jaqueline Avilez Poot</i>	
<i>Alfredo Zapata González</i>	
Capítulo 3. La Atención a la Diversidad en el Aula de Matemáticas de Nivel Secundaria en Yucatán.....	56
<i>Alejandra Uribe Dorantes</i>	
<i>José Israel Méndez Ojeda</i>	
Capítulo 4. Procesos Educativos en la Tradición Oral de una Comunidad Maya de Yucatán.....	91
<i>Carlos Santamaría Palomo</i>	
<i>José Israel Méndez Ojeda</i>	
<i>Geovanni Francisco Sansores Puerto</i>	
Capítulo 5. Revisión Sistemática de las Competencias Digitales de Alumnos en Formación Docente 2017-2021.....	120
<i>Deidreth Jaquelinne Alcocer Sánchez</i>	
<i>Pedro José Canto Herrera</i>	
Capítulo 6. Enseñanza Universitaria Durante la Covid-19: Una Revisión Sistemática.....	138
<i>Erick Antonio Cen Mukul</i>	
<i>Edith Juliana Cisneros-Cohernour</i>	
<i>José Gabriel Domínguez Castillo</i>	
Capítulo 7. Implicaciones en el Regreso a Clases en Escuelas Primarias Durante el Covid-19: Una Revisión Sistemática.....	178
<i>Judith Antonia Ek Chan</i>	
<i>Edith Juliana Cisneros-Cohernour</i>	
Capítulo 8. Validación del Cuestionario de Necesidades de Orientación en Alumnos Universitarios en Confinamiento por Covid-19.....	194
<i>Layda Concepción Díaz Herrera</i>	
<i>Pedro Antonio Sánchez Escobedo</i>	
Capítulo 9. Relación del Liderazgo Docente y la Formación Inicial. Revisión Sistemática 2011-2021.....	224
<i>Mayra Patricia Burgos Caamal</i>	
<i>Edith Juliana Cisneros-Cohernour</i>	

Capítulo 10. Retos Educativos en la Implementación de Estrategias de Educación a Distancia en Educación Primaria.....	240
<i>Paola Bastarrachea Rodríguez</i>	
<i>José Gabriel Domínguez Castillo</i>	
Capítulo 11. En Canicab, junto a Niñas y Niños, Creamos Comunidad y Pueblo con Educación y Teatro Popular.....	261
<i>Silvia Georgina Sosa Castillo</i>	
<i>Juan Carlos Mijangos Noh</i>	
Capítulo 12. Uso de Estrategias de Redacción en la Escritura Académica en Estudiantes de Bachillerato.....	284
<i>Víctor José Sobrino Gómez</i>	
<i>Jesús Enrique Pinto Sosa</i>	
Capítulo 13. Alfabetización Digital Docente de Escuelas Secundarias de Mérida, Yucatán: Un Estudio Piloto.....	312
<i>Wendy Gabriela Chim Manzanero</i>	
<i>Alfredo Zapata González</i>	
Capítulo 14. Proyecto de Vida de Mujeres Estudiantes de Ingeniería (STEM).....	340
<i>Olga Alejandra Zepeda Pérez</i>	
<i>Gina Villagómez Valdés</i>	
Capítulo 15. La Socialización en el Aula: Experiencias Docentes en la Conformación de Espacios para la Convivencia Democrática.....	364
<i>Gabriela Lizeth Cauich Alcalá</i>	
<i>Juanita de la Cruz Rodríguez Pech</i>	

PREFACIO

La investigación se ha convertido una pieza clave para la mejora continua en el ámbito social y educativo; por consiguiente, en este libro se presentan quince capítulos que nos permiten reflexionar sobre las problemáticas y retos que se han ido enfrentando en los últimos años, respecto a temas prioritario como son las implicaciones de la enseñanza durante la pandemia por Covid-19, la formación y liderazgo docente, la atención a la diversidad, la competencia digital y cuestiones de género. Asimismo, la finalidad de esta obra es crear sinergia entre los investigadores y difundir los resultados de investigaciones realizadas por los estudiantes y académicos de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Durante el desarrollo de los capítulos se puede apreciar revisiones sistemáticas estructuradas con base a la metodología *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA). Entre los temas que se abordaron en este tipo de escrito científico se encuentra la competencia digital de alumnos en formación docente, donde se destaca que desde el 2014 el número de investigaciones respecto a esta temática ha incrementado, aporta información valiosa respecto a su conceptualización y el diseño de su estudio. En relación con el liderazgo docente y formación inicial, la revisión evidenció que la literatura con más investigaciones del constructo es de autores estadounidenses, predominando la metodología con enfoque cualitativo. Asimismo, emergieron 3 dimensiones para su categorización: beneficios y relevancia del liderazgo docente en la formación inicial, preocupación y retos del liderazgo y recomendaciones para la inclusión del liderazgo en la formación inicial docente. Una importante aportación realizada por este tipo de escrito fue el correspondiente a la enseñanza y regreso a las clases durante la Covid-19, los resultados del trabajo bibliométrico arrojaron la prevalencia de investigaciones asociadas a las herramientas informáticas usadas; los desafíos experimentados en la educación a distancia; y

conocer cómo fue la enseñanza y aprendizaje durante la pandemia. Por otro lado, las variables o temas emergentes estudiados fueron la impartición de los cursos; uso de equipos tecnológicos y plataformas educativas; así como el papel del instructor. Asimismo, los retos enfrentados por los docentes en la implementación de estrategias de educación a distancia destacaron el lograr la eficacia y eficiencia del aprendizaje, el uso adecuado de las TIC y evitar las afectaciones emocionales y de conducta durante el trabajo en línea.

También en este libro se presentan dos capítulos basados en la validación de instrumentos de medición, el primero hace referencia al conocimiento estadístico orientado para el profesor de nivel superior y el segundo a las necesidades de orientación en alumnos universitarios en confinamiento por Covid-19. En ambos trabajos se aprecia un rigor científico en la metodología empleada; ya que, se realizaron análisis estadísticos para la consistencia interna usando el indicador de Alpha de Cronbach y el Omega de McDonald; asimismo, se realizaron la validación del contenido y criterio, a través del análisis de evaluadores externos y la validación de constructo por medio del análisis factorial.

Se debe agregar también que, en esta obra se presentan trabajos de investigación relevantes, con temas prioritarios como la alfabetización digital. En estos los autores evidenciaron que los profesores del nivel secundaria se auto perciben competentes en los factores instrumentales y cognitivas respecto al uso de las TIC. Asimismo, se destacó la necesidad de seguir capacitándolos de forma continua para reforzar sus conocimientos y habilidades tecnológicas. Respecto a la formación docente los capítulos destacan la importancia de la experiencia y el actuar cotidiano de los profesores, como fuente del conocimiento y de socialización dentro del aula. Otro rasgo importante para mencionar dentro del libro es el referente, al tema de la atención a la diversidad cuando se enseña matemáticas en el nivel secundaria; los autores mencionan lo importante que es

la resolución de dudas, tener un buen volumen de la voz y explicar los contenidos de una forma pausada. En contraste, la rigidez de los planes de estudio y la falta de recursos se presentaron como obstáculos para la enseñanza de esta disciplina. A partir de lo mencionado se concluyó que cuando el personal docente de matemáticas toma en cuenta a la diversidad estudiantil, el proceso de enseñanza y aprendizaje se favorece. Por otra parte, se presentan dos capítulos que abordan el tema de la educación no formal en comunidades maya hablantes. El primero fue un estudio cualitativo guiado por el paradigma crítico, sobre la educación informal entendida a través de la tradición oral. En conclusión, los autores hallaron que los procesos educativos ocurren a través de la oralidad en la cotidianidad y en fechas específicas y los tipos de saberes que se transmiten son: conocimientos sobre la estética de determinadas expresiones culturales; historia oral y memoria colectiva. En el segundo, se destaca el desarrollo de una investigación con base al vínculo que existe entre la educación y teatro popular; los resultados demostraron que ambos son prácticas efectivas para crear y transformar espacios y relaciones educativas. Asimismo, confirmaron la importancia de crear conocimiento con, y no para, o sobre los demás. Otro tema importante tratado en el libro es el relativo al fortalecimiento de la lectoescritura, en uno de los capítulos se muestra que existe una frecuencia baja en el uso de las estrategias de planificación y en la producción de escritos críticos, es decir en la redacción de los estudiantes de bachillerato se pudo observar que se carece de precisión y diversidad argumentativa. Al final, el estudio aportó elementos importantes para revisar las características de los cursos de redacción a nivel medio superior en su diseño, instrumentación e implementación. Por último, se desarrolla en uno de los capítulos el tema de género, ya que se presenta el análisis del proyecto de vida de mujeres estudiantes de ingeniería en una universidad del sureste mexicano; el trabajo destaca el ímpetu de las mujeres que participaron en el estudio por realizar actividades de altruismo que sirvan para la transformación social de su

entorno y el involucramiento de más niñas a la ciencia. Respecto al área personal de sus proyectos de vida permitió ver el cuestionamiento que se hacen respecto con los roles tradicionalmente asignados a las mujeres, y su preferencia por el desarrollo profesional y personal.

Con la presentación de los capítulos que integran este libro, se puede notar la cavilación de las diferentes temáticas respecto a la investigación en los ámbitos educativo y social, con la finalidad de proporcionar información que contribuyan a la calidad del corpus científico, así como ser referente en la generación de nuevos proyectos de investigación.

Sergio Humberto Quiñonez Pech y Edith Cisneros-Cohernour.

HISTORIAS DE VIDA: BUENOS PROFESORES ANTE EL CAMBIO EDUCATIVO

Abraham Josué Morales Zea

Pedro José Canto Herrera

Resumen

Las reformas educativas han tenido como consecuencia la precarización de la labor docente. La resistencia de los profesores ante estos casos ha llegado hasta situaciones difíciles de imaginar. Sin embargo, hay docentes que se han intentado adaptar estos cambios. Algunos de estos profesores llegan incluso a obtener el reconocimiento de sus pares alumnos y directivos como “buenos” en su práctica docente. En este trabajo se busca un acercamiento a estos “buenos docentes” que han vivido el cambio educativo en persona pero que no han sido escuchado como quizá otros actores del sistema educativo. Por medio de las historias de vida se les da voz, sus opiniones y experiencias a lo largo de años de cambios.

Palabras clave: Historia de vida, profesores, cambio.

Abstract

Educational reforms have resulted in the precariousness of the teaching profession. The resistance of teachers to these cases has reached situations that are difficult to imagine. However, there are teachers who have tried to adapt to these changes. Some of these teachers have even obtained the recognition of their peers, students and directors as "good" in their teaching practice. This paper seeks an approach to these "good teachers" who have experienced the educational change in person but have not been listened to as perhaps other actors in the educational system. Through their life stories we give them a voice, their opinions and experiences throughout the years of change.

Keywords: Life history, teachers, change

Introducción

En las últimas décadas la implementación de reformas educativas con tintes neoliberales en América Latina y en particular en México ha tenido como consecuencia la precarización del trabajo docente. Siendo el ámbito educativo de los aspectos en donde se ha percibido de manera más clara los cambios provocados por el neoliberalismo y la globalización, en México se realizaron diversas reformas con el fin de mejorar el sistema educativo. La primera reforma de tiempos recientes en preescolar, primaria y secundaria fue la realizada en 1993 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Este acuerdo se firmó justamente en el marco de las reformas educativas latinoamericanas mencionadas anteriormente; no obstante, los cambios que se dieron en los currículos del nivel de educación básica parecen haber quedado en los documentos que constituyen los planes y programas de estudio (Mirnada y Reynoso, 2006) sin que necesariamente trastocuen las prácticas escolares. Una de las estas reformas en materia educativa en México es la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) que inició en 2006 a finales del gobierno de Vicente Fox (Cruz Ramos, 2011).

No obstante, ha habido resistencias a estos cambios. En algunos casos, desde el punto de vista de algunos autores, porque dichas reformas se utilizan más como una herramienta política que como proyecto para mejorar el sistema educativo. También se han dado situaciones en las que la reformas no se dieron por el “desconocimiento de los nuevos enfoques y fundamentos de la propuesta, a las tradiciones que persisten acerca de las formas de enseñar y con frecuencia al anonimato que dichos protagonistas juegan en el diseño de las reformas” (Cruz Ramos, 2011, p.1). Las reformas educativas se han olvidado de tomar en cuenta a los agentes principales de su implementación, los profesores, de darle voz a estos agentes para hacerlos partícipes de los

cambios. Es importante escuchar a los docentes, que al final serán los que aplicarán las reformas, si se quiere realmente mejorar los resultados del sistema educativo.

Una de las formas de saber cómo perciben, viven, y sienten los efectos de las reformas los docentes, es a través del método de historias de vida. Pero ¿qué son las historias de vida? Las Historias de vida, según la *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation*, son “prácticas de investigación, formación e intervención, guiadas por un objetivo innovador y emancipador, que pretenden compaginar el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva propia de los seres humanos” (González, 2007, p.210). Ahora bien, esta forma de investigación de las ciencias sociales es útil para entender la relación, siempre cambiante, entre el sujeto y la sociedad “ya que son ricas en evidencias de los procesos sociales” (Veras, 2010, p.146).

El objetivo de esta investigación es identificar la experiencia de un grupo de profesores que se han destacado en su práctica docente en el contexto de los cambios efectuados durante las reformas educativas de nivel secundaria en México.

Se consideró que ante el panorama presentado en nuestro país es necesario abordar algunas cuestiones que permitirán comprender los logros y límites de la reforma educativa. A través de entrevistas a profundidad se reconstruye la historia de vida de un grupo de docentes con la finalidad de dar respuesta a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles son las experiencias vividas durante su formación personal y profesional que forjaron su concepto de buen docente?

- ¿Cómo han cambiado su concepción de buen docente?

Importancia del trabajo

La realización de investigaciones centradas en las historias de vida de los docentes ayuda reflexionar sobre las prácticas educativas conducentes a elaborar nuevos planes y programas más acordes a su contexto y necesidades tanto de los docentes como de los alumnos, “de esta manera, lo personal pasa a ocupar una parte fundamental en la información” (Sancho, 2014, p.25). Todo lo anterior nos lleva a pensar que el docente de ser un agente o actor primordial para la toma de decisiones en materia de política educativa ha pasado a ser nada más que un mero instrumento en el engrane de sistema educativo.

Si realmente se quiere lograr un cambio para mejorar la educación en México, se debe tomar en cuenta cómo estos afectarán la vida de los docentes, ya que son ellos los que llevarán a la práctica dichos cambios en las aulas. Es indiscutible que poner especial atención a estos temas, “reflexionar sobre las prácticas educativas nos permitirá elaborar las adecuaciones curriculares más acordes a su contexto y necesidades tanto de los docentes como de los alumnos” (Sancho, 2014, p.25).

Esta investigación pretende darle voz a algunos docentes que llevan a cabo en las aulas el proceso de enseñanza y que con sus experiencias enriquecerían más cualquier reforma realizada por políticos tecnócratas que no conocen o no tienen experiencia en la realidad en las aulas de nuestro país.

No podemos dejar de lado el beneficio que las historias de vida pueden tener en los mismos docentes ya que debido a que el conocimiento que comparte cada uno de los docentes con los demás amplía sus aprendizajes y les permitirá profundizar en su autoconocimiento a nivel profesional y personal lo que los llevará a ser mejores docentes (González, 2007). Esta investigación pretende darle voz a algunos docentes que llevan a cabo en las aulas el proceso de

enseñanza y que con sus experiencias enriquecerían más cualquier reforma realizada por políticos tecnócratas que no conocen o no tienen experiencia en la realidad en las aulas de nuestro país.

Marco Conceptual

El buen docente

Muchas personas reconocen que durante los años de formación escolar hubo un personaje que dejó una influencia o impronta reconocible, y en muchas ocasiones ese personaje es algún maestro de educación básica. A estos docentes que, ante el embate de las reformas, con todos los cambios que implican en el ámbito educativo, intentan apegarse a los lineamientos y exigencias del nuevo proyecto educativo, puede llamárseles “buenos docentes”. A pesar de que podría decirse que son fácilmente identificables por sus prácticas, en este breve apartado intentaremos dar una aproximación a este término ya que “un buen profesor no responde a estereotipos ni a teorías del aprendizaje, puede tener sus propias características, pero es poco probable equivocarse cuando señalamos quién es un buen profesor” (López de Maturana, 2010b, p.256).

Un buen docente es una figura que resalta por su ética, trabajo profesional bien hecho y estas cualidades son reconocibles por sus pares y alumnos. Estos profesionales poseen características que enfocan en sus actividades pedagógicas. Entre las cualidades que mencionamos están la disposición mental y emocional, la cualidad de generar entusiasmo, contagio con un compromiso pedagógico, social y político por el trabajo bien hecho (López de Maturana, 2010b, p.255).

Para poder comprender lo que hace de un docente un buen docente este trabajo nos avocaremos a estudiar aspectos de su historia de vida, reconstruidos a partir de los sucesos y transiciones ocurridos, los cuales no necesariamente nos explican la generalidad, “pero ofrecen

una tipificación interesante que nos acerca a la comprensión de sus acciones” (López de Maturana, 2010a, p.6).

El estudio de las historias de vida de estos docentes destacados nos permitirá, además dar a las reformas educativas un talante distinto con base a lo que los docentes piensan y sienten en las aulas, inculcar en las etapas de formación de los futuros docentes las características o cualidades estos buenos docentes (López de Maturana, 2010b, p.255).

El cambio educativo

Durante la aplicación de las primeras reformas neoliberales los llamados expertos en el campo del curriculum y la pedagogía buscaron asegurarse la primacía sin competencia alguna para la toma de decisiones y anunciaron la contribución de sus reformas al beneficio de la nación y a la promoción de los intereses de la infancia. El profesorado resistente fue considerado antiprofesional y promotor de problemas. “Los profesionales terminaron usando sus organizaciones profesionales para imponer estándares y nuevos requerimientos a los profesionales de la educación” (Rodríguez, 2003, p. 53).

El modo en que se prepara al profesorado, se organizan las escuelas, funciona la jerarquía educativa y se toman las decisiones políticas, se traduce en un sistema educativo que es fundamentalmente conservador, con las reformas se les exige a los docentes que se vuelvan agentes del cambio, generándose una contradicción consigo mismo. “Cuando se intenta un cambio bajo tales circunstancias, surgen una actitud defensiva, superficialidad o, en el mejor de los casos, éxitos efímeros” (Fullan, 2002, p. 15).

Si bien existe una visión del cambio educativo centrado en los aspectos sustantivos del currículum escolar, para la cual los cambios organizativos son necesarios en la medida en que facilitan o dificultan la toma de decisiones curriculares y la reestructuración y/o reconstrucción

institucional, debemos también considerar la organización educativa como una realidad cultural antes que como unidad estructural del sistema educativo. La idea de cambio educativo supone en sí misma un cambio organizativo, pues siempre conlleva una reconstrucción de la cultura organizativa (Fernández Cruz, 2002).

Realizar un cambio educativo como el que se ha intentado imponer a través de la reforma educativa “va más allá del deseo o la voluntad, implica planeación, metodología, pero, a pesar de ello, sus posibilidades siempre son inciertas” (Delgado, 2010, p.1). Es el docente “el punto de partida más importante porque es el pilar básico para un cambio ya que cada uno de los educadores tiene cierto control (más del que ejerce) sobre lo que hace, y porque son sus propios motivos y aptitudes los que están en cuestión” (Fullan, 2002, p.26). Son pues todos y cada uno de los profesores, si así lo deciden y si se esfuerzan, los agentes más eficaces de cambio (Fullan, 2002).

Metodología

El fuerte resurgimiento de los enfoques humanistas en las ciencias a lo largo de las últimas décadas es interpretado por algunos autores como Pujadas (2000) como “una reacción frente al papel hegemónico de las perspectivas positivistas y una revalorización del actor social (individual y colectivo), no reducible a la condición de un dato o variable” (p.127). De la misma manera Gijón (2010) propone que el método biográfico – narrativo puede “ser considerado una de las formas más interesantes de acercarse al fenómeno educativo, por cuanto que permite conocer directamente de sus protagonistas la apropiación de los fenómenos sociales, culturales y, por tanto, también educativos, que realizan los participantes” (p. 6).

Este fenómeno ha generado que aumente el interés en el estudio de los procesos de memoria individual, grupal y colectiva, ya que la sociedad se ha enfocado en los medios masivos como las

redes sociales u otros medios de comunicación que marcan un gran impacto y que pretenden homogenizar todas las formas de saber y comunicación social (Esteban, 2003).

Desde su irrupción en el mundo educativo de los métodos biográficos hace más de 30 años, se han formado para su utilización dos corrientes principales, “la formación de educadores y la educación de adultos” (González, 2007, p.213).

Enfocándonos en el uso de las historias de vida en el ámbito educativo, y en particular en los docentes, se destacan los estudios sobre “la vida cotidiana, aprendizaje de la profesión, ciclos de la carrera docente, pensamiento de los docentes, actitudes ante los cambios y las formas, desarrollo de curriculum, formación permanente y desarrollo profesional” (González, 2007, p.214).

Antes de continuar sería pertinente establecer la diferencia entre lo que en inglés se conoce como *life history* y la *story life*, es decir, la ‘historia de vida’ y el ‘relato de vida’. En cuanto la historia de vida hay que decir que se trata de la narración de una persona hecha por sí misma, es decir, una autobiografía cuya información el investigador debe integrar junto con otras fuentes, por otro lado, el relato de vida es una narración que puede ser tomada como punto de partida para analizar un tema social sin tener enfocarse en la persona que narra la historia, debido a esto tiende a ser más subjetiva (Mallimaci y Béliveau, 2006), aunque también se puede partir del relato como punto de partida del proceso de investigación y recaería en el investigador transformarla en una historia de vida (Bolívar, 2014).

Dentro de las historias de vida se pueden encontrar dos grandes modalidades: “las de relato único y las de relatos múltiples. Entre las segundas se puede distinguir entre las de relatos cruzados y las de relatos paralelos” (Pujadas, 2000, p.143). En el caso de las historias de vida de relatos múltiples “son aquellas obras de concepción coral, en la que voces distintas permiten

«desprenderse de la ilusión de autonomía que cada sujeto intenta, mal que bien, mantener, y que la narración biográfica tiende a acentuar y a comunicar al lector” (Pujadas, 2000, p.144).

En cada relato el grado de autonomía se basará en las características del colaborador entrevistado, así como de los objetivos perseguidos en la investigación; sin olvidar que pueden encontrarse acontecimientos muy marcados que polaricen la investigación de manera determinante (Pujadas, 2000).

En este trabajo se utilizó el método de relatos múltiples del tipo de relatos paralelos ya que se utilizó el método de saturación informativa que consiste en la acumulación de datos de individuos que pertenecen a un mismo sector profesional y se fue comparando cada relato con los demás para tratar de aislar los elementos coincidentes de ellos (Pujadas, 1992).

No obstante, que el método biográfico y en particular la historia de vida ofrece grandes ventajas para conocer los significados que construyen los docentes frente a la reforma educativa, tiene ciertas debilidades. Entre las limitaciones de este estudio se puede destacar la posible influencia del investigador en la dirección de las entrevistas con los participantes estudiados.

Además, el uso de entrevistas demasiado extensas para su estudio a profundidad requiere mucho tiempo para su adecuado análisis. Pero quizá su principal debilidad o limitación es que al centrarse en algunos casos (historias de los docentes seleccionados por su calidad de “buenos profesores”) se puede generar un conocimiento limitado de la realidad. Algunos autores refieren que esto puede “generar hostilidad en los investigadores cuando se acercan al contexto estudiado, aunque estos estudios se consideran difíciles de llevar a cabo por la necesidad de comprender en profundidad el proceso por el cual tienen lugar ciertos fenómenos” (Hernández de la Torre y Medina Herasme, 2014, p.511).

A pesar de esto, hay algunas herramientas metodológicas, como la triangulación de la información, que permiten enfrentar estas limitantes y aprovechar al máximo las ventajas que ofrecen las historias de vida. Para realizar esta triangulación se planeó la realización de entrevistas a otros informantes. De la misma manera se acudió a los documentos personales o a los apuntes etnográficos en busca de, en medida de lo posible, disminuir la desconfianza en la recolección de datos.

Participantes

La selección de los docentes que participan en la investigación respondió a un muestreo teórico aplicado en una institución escolar ubicada en Mérida, Yucatán, la cual se ha destacado por mantener altos indicadores de calidad. En esta escuela se seleccionaron los docentes que fueron calificados, por las autoridades, estudiantes y colegas, como “buenos docentes”. Para la selección de los participantes de la presente investigación no se buscó representatividad estadística por lo tanto se basó en un muestreo teórico o selectivo en el que la persona se elige según ciertos rasgos considerados relevantes en términos conceptuales, como puede ser el buen desempeño como docente. Debemos recalcar que “el punto fundamental es que el entrevistado esté dispuesto a hablar de sí mismo, de su experiencia de su familia: una historia de vida se construye entre el que al relata y el que guía el relato, y la colaboración entre ambos es clave” (Mallimaci y Béliveau, 2006, p. 187).

Para poder localizar a los participantes en algunos casos se utilizaron informantes a través de conocidos, o por contactos establecidos en el campo de trabajo, es decir el llamado efecto bola de nieve (Bertaux, 2005). Los participantes en el presente estudio son tres docentes de secundaria que durante su labor educativa han sido evaluados positivamente por los directivos del plantel donde trabajan, siendo dos hombres y una mujer los profesores colaboradores de este trabajo, todos

con más de 17 años de experiencia en las aulas. Las evaluaciones que se realizaron al interior del plantel y que les definieron como buenos docentes, partían primero de su conocimiento del currículo, estrategias didácticas, su organización en clase y control de grupo. Esa evaluación era complementada con una encuesta que se realiza a los alumnos de manera anónima sobre el desempeño de los maestros que les imparten clase. Algunos cuentan además con acreditación oficial de haber aprobado evaluaciones docentes. Con base en esos resultados consideramos que los maestros que participaron en el estudio como colaboradores puede ser identificados “buenos docentes”.

Para mantener la confidencialidad de los colaboradores de esta investigación se creó un identificador que se pudiese usar en las transcripciones y el resto de los documentos creados en este trabajo. Los identificadores cuentan con una letra inicial que determina el sexo del participante, H: hombre y M: mujer; esta letra es seguida de un número que expresa los años que lleva cada colaborador ejerciendo la docencia. En el caso de tener menos de una década el primer número es 0. Al final del identificador se incluyó una sigla que señala la inicial de la principal materia que imparte, ya que en algunos casos el docente impartía más de una materia; en este caso la E expresa la asignatura de español; H, historia y M, matemáticas.

Es fundamental que señalar que las personas biografiadas en este trabajo son coautoras del proceso de investigación, “tiene derecho a su propia imagen, esto es, a la imagen que quiere dar públicamente” (Pujadas, 2000, p.140). Debido a esto, las personas que participan en la investigación pasan a denominarse de participantes a colaboradores o protagonistas (Moriña, 2017).

Procedimiento

El trabajo de la investigación se realizó en tres etapas en las cuáles se trató de seguir un orden y sentido a las acciones a realizar para el adecuado desarrollo de ésta. Al mismo tiempo se contrastó esta investigación con otras, así como con categorías teóricas que permitieron delimitar de mejor manera los puntos nodales de la investigación en cuanto a la dimensiones y niveles que se presentaron (Leite, 2011).

No debemos olvidar que antes que ser historias de vida, la información y experiencias contadas por los participantes de estudio son solamente relatos de vida y no fue hasta que estas narraciones se interpretaron por el investigador y que se reconstruyen en función de ciertas categorías conceptuales, temporales, temáticas, cuando se les pudo llamar historias de vida (Leite, 2011). El procedimiento que se utilizó en esta investigación se basó principalmente en la obra de Bertaux (2005) cuyas recomendaciones se anotan a continuación.

Primera etapa. Se realizó haciendo una investigación bibliográfica en la cual hubo un primer acercamiento al problema, los principales conceptos y así como del alcance e intenciones para la construcción de las historias de vida de estos profesores. También fue el momento de los primeros acercamientos en la búsqueda de los buenos docentes. Con la técnica de bola de nieve se comenzó a establecer los primeros lazos para conseguir colaboradores. Desde este primer momento fue importante comenzar con un diario de campo para ir anotando las actividades, observaciones e incluso reflexiones que se realicen en cada visita a la escuela.

Durante una segunda etapa se invitó a participar a algunos de los docentes que cumplían con ciertas características mencionadas en líneas anteriores en la investigación. Posteriormente, los que aceptaron colaborar se les presentó el proyecto con la intención de que aclararan todas sus dudas respecto al objetivo perseguido y a su participación. De igual manera se les dio una carta de

confidencialidad y de consentimiento informado para que conocieran sus derechos como participantes cumpliendo así con la ética de investigación. El siguiente paso fue la concertación de las entrevistas tratando de no perjudicar sus labores como docente o sus vidas personales. Este punto fue algo complicado ya que los horarios de los maestros eran muy ajustados lo que dificultó la concertación de las entrevistas. Para lograr que las entrevistas sean exitosas es imprescindible preparar con anticipación las preguntas o temas a tratar. Para elaborar la guía de la entrevista se revisarán los apuntes que se hayan realizado en el diario de campo para tener una perspectiva más fresca al momento de hacerla. La técnica utilizada en la investigación fue la de la entrevista narrativa introducida por Schütze, ya que esta nos permite “profundizar en las experiencias subjetivas en el esquema pregunta respuesta de las entrevistas tradicionales aun cuando ese esquema se use de manera flexible...permiten acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio...”. (como se citó en Flick, 2007, p.110) Aunque el modelo a seguir para la realización de la guía sería el de una entrevista narrativa, en ocasiones se utilizó la semiestructurada según se dieron las circunstancias.

Tercera etapa. Para lograr que las entrevistas sean exitosas fue imprescindible preparar con anticipación las preguntas o temas a tratar. Para elaborar la guía de la entrevista se revisaron los apuntes que se realizaron en el diario de campo para tener una perspectiva más fresca al momento de hacerla. El modelo que se siguió para la realización de guía fue la entrevista narrativa, la cual tiene como fundamento animar al entrevistado a que tome el control de la entrevista tratando de no interrumpir sino hasta el final y sólo insistir en algunos puntos que se consideren importantes para el tema estudiado (Bertaux, 2007, p.64). Por último, se realizó la transcripción, para construir las historias de vida fue imprescindible tener las entrevistas realizadas a cada colaborador transcritas y sistematizadas en los cuatro archivos que hemos sugerido: literal, temático,

cronológico y por personas. Esto nos permitió tomar conciencia de los posibles lapsus y huecos informativos que se han abierto en la narración, además de volver sobre temas ya relatados en sesiones anteriores y que constituyeron una buena forma de empezar nuevas sesiones de entrevista y, a la vez, estimularon a los entrevistados al ver “el interés del investigador y que comprueba cómo su trabajo va adquiriendo forma por escrito” (Pujadas, 2000, p. 139). En esta investigación se decidió por seguir lo recomendado por Pujadas (2000) en donde claramente se inclina por una “depuración de algunas repeticiones innecesarias, de incongruencias y frases incompletas resultado de olvidos, interrupciones e, incluso también, de problemas técnicos de la grabación, para adaptarlo a la forma escrita y hacerlo más fluido y claro para el lector” (p.143).

Siguiendo las recomendaciones anteriores y aunadas a las de Moriña (2017), para este trabajo se decidió hacer una transcripción literal de algunos fragmentos de los relatos cuando esto fue posible y, en caso de ser necesario, ante cierta falta de claridad o redundancia argumentativa, según el criterio del investigador, la redacción se adecuó para evitar interpretaciones “erróneas o cambios en lo que realmente quiso decir el protagonista de la historia de vida, es fundamental devolver siempre la transcripción a quien habla, para que la revise y la matice” (p.46).

Resultados

Del análisis de los relatos de vida podemos identificar que son las experiencias vividas durante su formación personal y profesional las que los llevan a entender la reforma educativa de la manera en que lo hacen. Ahora bien, al describir las experiencias vitales personales y profesionales, no las consideramos como categorías puras, sino que están traslapadas en sus narrativas por eso no se pueden separar. Estas experiencias las dividimos de la siguiente manera. Experiencias vitales personales: Los buenos profesores vivieron en ambientes cálidos de acogimiento y buenas relaciones en los primeros años.

Experiencias vitales sociales: Los que vivieron en pobreza superaron sus limitaciones y generaron fortalezas para superarla gracias a la convivencia familiar o con los amigos.

Experiencias vitales pedagógicas: Durante la enseñanza básica, muchos observaron la actitud de los profesores y aprendieron de ellos a no ser injustos ni abusivos.

Experiencias vitales profesionales: Desde pequeños cultivaron el gusto por el saber y la indagación. Saben por experiencia de vida que con disciplina, esfuerzo y dedicación se puede salir adelante, incluso en situaciones de extrema pobreza (López, 2010).

Las narraciones de los participantes llevaron a distinguir la importancia que tuvo para su formación de concepto de buen docente los maestros que tuvieron en su infancia. Dos de ellos hicieron descripción de maestros que fueron muy importantes para las etapas tempranas de su vida. No nos referimos sólo al aspecto escolar, sino cuestiones de aprendizajes de vida.

También en uno de los participantes esta noción del concepto se dio hasta el momento que iniciaron su trabajo en el aula.

Conjuntando las respuestas de lo que es la buena docencia de los tres profesores de esta prestigiada escuela secundaria se elaboró un diagrama de afinidad cuyo resultado se encuentra en la figura 1.

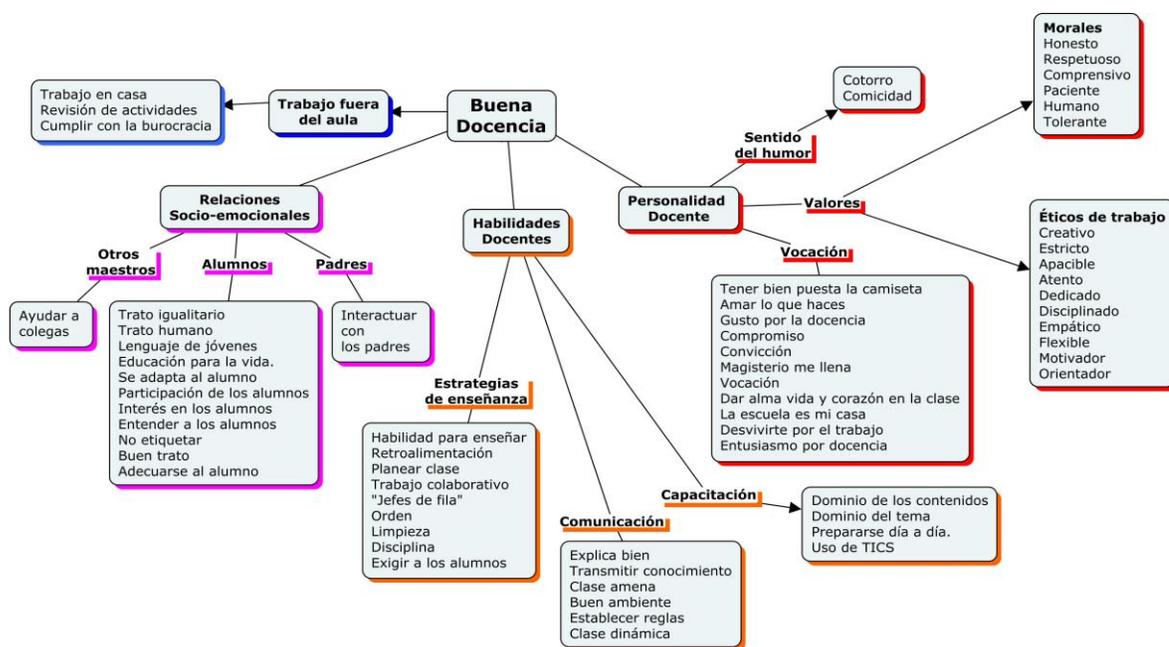


Figura 1. El concepto de buena docencia de los profesores.

Los datos de las distintas respuestas y narraciones de los docentes en diferentes etapas de vida sobre lo que consideran un buen docente se agruparon en las siguientes categorías:

- Personalidad docente, que a su vez se divide en sentido del humor, valores y vocación.
- Habilidades docentes, dividido en estrategias de enseñanza, comunicación y capacitación.
- Relaciones socio emocionales que se divide según con quien se da esa relación, es decir, los alumnos, lo padres de familia y los colegas maestros.
- Trabajo fuera del aula. En este apartado se incluyeron los aspectos laborales que se tiene que cubrir con trabajo en el hogar, algo que un buen profesor debe de tomar en cuenta y cumplir con ello.

Es destacable que los dos apartados con más menciones son los relacionados con los valores y la vocación de los docentes.

Con respecto a la forma que enfrentan el cambio los buenos docente podemos destacar lo que H25H dice con respecto a la última reforma aplicada:

Bueno a veces siendo docente, y siempre ha sido así, cada vez que hay una reforma, tú siempre tienes que adaptarte de manera rápida, buscar las herramientas o buscar los mecanismos para poder aplicar [...] los cursos que ofrecen la secretaria, pues no te ayudan de nada, solo te hacen perder el tiempo, (p.23)

Se puede apreciar en la viñeta como el docente que se enfrenta al cambio de la mejor manera posible, pero también como se le dificulta la consecución de los objetivos laborales. Los docentes también mencionan algunas dificultades en el momento de aplicar dichos cambios ya que “tiene que hacer que los alumnos trabajen”. Si bien esa problemática de procurar que los alumnos trabajen no era tan diferente en épocas anteriores o lo que ellos llaman “el método tradicional”. Uno de los profesores en particular, el que tiene mayor edad y más tiempo en la docencia, manifiesta como se le ha complicado el aceptar ciertos cambios. Sobre lo anterior dice un maestro, “me ha costado [...] tomarles lecciones, porque para mí es obligarlos a estudiar”.

Sin embargo, los profesores también reconocen las ventajas de algunos cambios que han venido con las reformas por lo que usan una combinación de estrategias y métodos durante su práctica docente para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, “no descuidamos la metodología anterior” ya que la consideran un complemento a lo nuevo. Esto lo menciona M34E, “Me gusta que son muy prácticos, aprenden mucho, exponen temas, preparan su material, ahorita hicimos un último trabajo de segundo grado, que conjuntamos el tema de reportaje, el tema de entrevista, el tema de crónicas”.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos tratado de describir lo que algunos de los profesores de secundaria que han destacado en su labor perciben en cuenta a lo que debe ser un buen docente. Aunque puede parecer ambiguo el término de buen docente implica ciertas características tanto de carácter ético como profesional, lo que incluye el trato con sus alumnos. No obstante, de acuerdo con Sáenz, Villareal y González (2015) no hay que caer en la tentación de pensar que éstos son ideales, puesto que son personas que viven su existencia igual que cada uno de nosotros, sólo que con compromiso y amor por lo que hacen, pueden ser tomados como referentes para mejorar la educación.

Durante la realización se recurrió a los colaboradores que nos permitieron de buen agrado conocer su historia, y que en el proceso se interesaran por reconocer su propio proceso que en ocasiones no había sido reparado por ellos mismos y que les permitió encarar una nueva perspectiva tal vez olvidada de su trayectoria. No obstante, también hubo casos de profesores que se retiraron antes de terminar la colaboración.

A la pregunta realizada en los propósitos de esta investigación ¿cuáles son las experiencias vividas durante su formación personal y profesional que forjaron su concepto de buen docente? Tenemos que uno de los resultados obtenidos en este estudio es que la formación escolar y la profesión como docente en buena medida se ven influenciada por los profesores que les dieron clases en algún momento de su vida.

Los colaboradores H17M y H25H, plasman en sus relatos de vida narraciones de profesores gracias a los cuales desarrollaron su idea de lo que es buen profesor y en el caso de cada uno de ellos incluso generó una buena vocación temprana que no terminaría de fraguarse hasta casi la mayoría de edad. En el caso de la profesora M34E su concepto de buen docente se forjó hasta que

inició su formación profesional con las monjas de una institución educativa privada al sur de la ciudad de Mérida.

Se puede mencionar que desde el punto de vista de los colaboradores la formación que tengas en la vida y experiencia que te brindaron tu familia y tus maestros puede llevarte a tener una verdadera vocación por aquel trabajo, lo que te hace que ser por lo tanto un “buen profesor”, vocación que se puede formar aún sin que sea su primera elección, pues algunos pueden nacer con esa inquietud de brindar apoyo a través de la enseñanza y la comprensión hacia los demás, pero otros pueden descubrir lo en verdad les agrada a lo largo del camino.

Respecto a la percepción del cambio educativo podemos concluir que los buenos docentes tienen resistencia al cambio. Pero ellos no lo perciben de esa manera, sino que se observa a través de las adecuaciones que realizan en su práctica docente, allí es donde los docentes han realizados ciertos cambios con los cuales se sienten cómodos ya que, si no es así no hacer cambio en su práctica docente o labor en el aula, sino que mantienen las prácticas que a su modo de ver les han funcionado según su amplia experiencia.

Esta investigación cumplió el objetivo porque se observó que los cambios no son significativos para los maestros ya que, si bien se han visto influenciado por las reformas, es decisión de cada uno que tanto aceptan y aplican estos cambios en el aula. En conclusión, no podemos dejar de estar de acuerdo con la expresión de Fullan, M. y Stiegelbauer (1997) que dicen que, si el cambio funciona, el maestro individual recibe un crédito mínimo; si no funciona, el maestro recibe la mayor parte de la culpa (p. 115).

Referencias

- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de la vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Cruz Ramos, L. (2011). La reforma de educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia.
- Delgado Santos, Arturo. (2010). Cambio educativo. Un tema crucial. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47), 1147-1152.
- Esteban, M. P. S. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Fernández Cruz, M. (2002). El cambio educativo. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6 (1-2), 1-3.
- Flick, Uwe. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fullan, M., Stiegelbauer, S. M., Canalejas, M., & Elisatr, M. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Editorial Trillas.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio (Vol. 5)*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Gijón Puerta, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: Relatos de vida de centros y profesorado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 5-16.
- González Monteagudo, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 2008/2009, pp. 207-232.

- Hernández de la Torre, Elena; Medina Herasme, Raulina (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512.
- Leite Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Málaga, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- López de Maturana, S. (2010a). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 149-164.
- López de Maturana, S. (2010b). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores". *Polis (Santiago)*, 9(25), 255-267.
- Mallimaci, F., y Béliveau, V. G. (2006). Historias de vida y método biográfico. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 23-60.
- Miranda López, F., & Reynoso Angulo, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31).
- Moriña, Anabel. (2017). *Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa (Educación Hoy Estudios nº 142) (Spanish Edition)*. Narcea Ediciones. Edición de Kindle.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales (Vol. 5)*. CIS.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de antropología social*, 9, 127.
- Rodríguez, M. D. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.

Sancho Gil, J. M. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis educativa*, 18(2), 24-33.

Veras, E. (2010). Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales? *Cinta de moebio*, (39), 142-152.

VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE CONOCIMIENTO ESTADÍSTICO
ORIENTADO PARA EL PROFESORADO DE NIVEL SUPERIOR. UN ESTUDIO
CONFIRMATORIO

Adriana Jaqueline Avilez Poot

Alfredo Zapata González

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo validar un instrumento que mide el conocimiento estadístico necesario en los profesores de nivel superior, dicho instrumento es una adaptación de un cuestionario que se ha sido referente en la Educación Estadística, no obstante, se implementó hace aproximadamente dos décadas atrás. Como resultado se confirma la validación del instrumento, ya que se obtuvieron buenos índices de confiabilidad en cada constructo obtenido, una adecuada validación del contenido y criterio, así como una buena validación del constructo; posteriormente se realizan sugerencias para la implementación de este. Es importante fomentar las investigaciones relacionadas a la validación de los instrumentos, para poder reducir los sesgos que la instrumentación puede generar, y de esta manera tener resultados confiables, comparables y validos que pueda generalizar el panorama existente.

Palabras clave: Validación. Confiabilidad. Conocimiento estadístico. Profesores. Nivel Superior

Abstract

The present study aims to validate an instrument that measures the basic statistical knowledge in higher level education. The instrument is an adaptation of a questionnaire that has been a reference in Statistical Education, however, it was implemented approximately two decades ago.

As a result, the validation of the instrument is confirmed, as good reliability indices were obtained in each construct obtained, an adequate validation of the content and criteria, as well as a good validation of the construct; suggestions are then made for the implementation of this. It is important to promote research related to the validation of the instruments, in order to reduce the biases that the instrumentation can generate, and in this way have reliable, comparable and valid results that can generalize the existing panorama.

Keywords: Validation. Reability. Statistical Knowledge. Teachers. Higher education.

Introducción

El papel de la estadística en la sociedad cada vez adquiere mayor importancia, en vista de su utilidad para poder analizar información que derive en la toma de decisiones de los países en aspectos históricos, culturales, económicos, políticos y sociales, así como en la toma de decisiones de cada persona en su vida cotidiana influenciada muchas veces por los medios de comunicación; dicha información está inmersa en la sociedad por lo que es importante que todo ciudadano pueda ser crítico ante la información resumida estadísticamente que se le presente; es por ello que diversos organismos establecen marcos para incluir una educación estadística en los currículos escolares, tal como la Asociación Americana de Estadística (ASA) en la Guía para la Evaluación e Instrucción en la Educación Estadística (GAISE, 2018), dicha guía menciona que toda persona con estudios de preparatoria debe estar en condiciones de usar un sólido razonamiento estadístico para afrontar inteligentemente los requerimientos de la ciudadanía; en consecuencia es necesario que la educación estadística se incremente desde los primeros niveles educativos. Por ende, se hace necesario que en primera instancia sean los profesores quienes cuenten con un dominio de la estadística básica fomentando en ellos una alfabetización estadística.

Estudios como los de Pinto, Tauber, Zapata, Albert, Ruiz y Mafokozi (2017) y Pinto y Castillejos (2020) reportan que ha existido un incremento en investigaciones en el campo de la Educación Estadística, sin embargo, al realizar una revisión de la literatura se constata que en su mayoría las investigaciones se centran en los alumnos y no en el profesor. Aquellas investigaciones centradas en el profesor se caracterizan por evaluar el conocimiento estadístico o algún contenido específico de este entre los que se destacan interpretación de gráficos, medidas de tendencia central y dispersión y problemas de probabilidad y variabilidad, entre dichas investigaciones se destacan las de Estrada (2002), Cuevas y Ramírez (2018), Engledowl y Tarr (2020), Mantilla y Estrada (2020), Rodríguez, Díaz y Vásquez (2018), Yumi, Castro, Souza, Rodrigues y Oliveira, (2011); en todos los estudios se concluye que los profesores requieren de una capacitación para desarrollar y potenciar el conocimiento estadístico.

Ante esta necesidad, se considera necesario tener un instrumento válido y confiable que mida el conocimiento estadístico básico que todo profesor debe tener, no importando el nivel educativo en el que imparta o la especialidad de cada uno de ellos, más aún, las preguntas deben estar basadas en aspectos propios de la alfabetización estadística, que permitan un razonamiento y análisis crítico y no únicamente un instrumento basado en ejercicios mecánicos.

De los pocos instrumentos encontrados que miden la alfabetización estadística se encuentran el de Estrada (2002), Tauber, Redondo y Santellán (2009) Tauber, Cravero, Redondo (2013), Rodríguez (2017); de estos seleccionó el instrumento de Estrada (2002), el cual es un instrumento de opción múltiple aplicado en una población de profesores de educación básica en España, ya que cumple con los requerimientos iniciales de ser un instrumento con validez y confiabilidad ($\alpha=.70$), mide el contenido básico establecido en la GAISE y ha sido un referente en las investigaciones de la educación estadística, de manera particular de aquellas relacionadas al

conocimiento estadístico, sin embargo, dado el tiempo transcurrido (20 años) no es seguro que estos indicadores sigan vigentes. Es por ello que se decidió realizar un estudio para confirmar la validez del instrumento. Dicha validación se considera necesario para poder usar este instrumento pese al tiempo transcurrido de su primera implementación y al contexto, y de esta manera poder plantear sugerencias en su adaptación a cualquier contexto o población en el que se implemente

Cabe mencionar que el instrumento de Estrada (2002) es una adaptación del instrumento de Konold y Garfield (1991). El instrumento original consta de 20 ítems que evalúan el conocimiento de conceptos de estadística y probabilidad elemental. De ese instrumento Estrada (2002) extrae 9 ítems traducidos al español, con un total de 19 subítems, la elección de dichos ítems fue considerar aquellos que evalúan conceptos estadísticos elementales para profesores de nivel básico primaria, omitiendo aquellos que evalúan conceptos de probabilidad avanzada o inferencia estadística; la naturaleza de las preguntas también fue un factor para considerar que el instrumento evalúa conceptos de la alfabetización estadística que cualquier profesor debe tener. Además, en cuanto a la validación de contenido del instrumento la investigación de Estrada (2002), ha sido citada en 56 estudios y aunque los principales son los de Anasagasti, y Berciano (2012); Gea, Batanero, Fernández, Arteaga (2016); Ferrari y Corica (2017); Álvarez, y Hernández (2017); Ruz (2021), y lo obtenido en Konold, C. y Garfield, J (1991), en todos estos estudios no se hace uso del instrumento adaptado por Estrada, sino más bien toman de referencias algunos ítems o realizan adaptaciones del mismo.

Por lo tanto, el objetivo general de este primer estudio fue validar un instrumento que mida el conocimiento estadístico necesario en los profesores de nivel superior, de manera particular el instrumento de conocimientos establecidos en Estrada (2002).

Teniendo como objetivos específicos:

- Determinar la confiabilidad del instrumento
- Determinar la validación de contenido y criterio
- Determinar la validación del constructo

Revisión de la literatura

Como se mencionó previamente la alfabetización estadística (también denominada cultura estadística) es la cultura que cualquier ciudadano debe poseer para poder comprender la información estadística que se presente a diario en su vida, tal como lo señala Batanero (2002), que implica tanto el conocimiento como las habilidades para leer e interpretar datos estadísticos. Asimismo, Garfield (2003) puntualiza que el término se refiere a las habilidades básicas sobre conceptos, vocabularios y simbología necesarios para comprender sobre la información presentada día a día, o bien, discernir sobre los resultados de investigación.

Por su parte Gal (2002), delimita dos competencias interrelacionadas a la alfabetización estadística las cuales son: la competencia de interpretar y evaluar con un sentido crítico informes, reportes, noticias, textos, y en general, cualquier información estadística, considerando que los argumentos críticos deben apoyarse de evidencia y, por ende, de datos; y la competencia de desenvolverse, comunicar, dialogar y discutir tomando como referencia información estadística, dando por hecho que lo dicho es comprendido bajo un razonamiento estadístico.

De acuerdo con Batanero y Díaz (2011), uno de los objetivos en el campo de la investigación en Educación Estadística es cambiar el enfoque de la enseñanza para dejar lo técnico y enfatizar el razonamiento estadístico, así como el sentido de los datos, generando un pensamiento estadístico, y centrar la enseñanza en la utilidad práctica de la estadística en todas las áreas. En ese sentido se considera que el razonamiento estadístico es un componente esencial del aprendizaje, el cual, de acuerdo con Del-Callejo, Canal y Rubiette (2020), consiste en ser capaz de interpretar

los datos, resumir información haciendo uso de la estadística, relacionar y combinar conceptos propios de la estadística y probabilidad, y en general conceptos de las matemáticas, así como discernir las técnicas estadísticas para el uso adecuado en cada situación.

Asimismo, los objetivos y recomendaciones de una Educación Estadística se recogen desde el proyecto GAISE para la educación K-12 y para el nivel universitario (Franklin, Kader, Mewborn, Moreno, Peck, Perry y Scheaffer, 2007) y se continua actualmente en el GAISE II para la educación Pre-K-12. En estos se indica que la enseñanza de la Estadística debe tener como principal objetivo ayudar, orientar y desarrollar en los estudiantes la comprensión de las ideas fundamentales del pensamiento estadístico que de acuerdo con Del-Callejo et al. (2020), involucran el entendimiento de la estadística aplicada en contextos reales, se da una reflexión del uso apropiado de la estadística para hacer inferencias confiables y pertinentes, así como hacer juicios de valor, críticas y evaluación de los resultados de situaciones resueltas con las técnicas y herramientas estadísticas. De acuerdo a lo establecido en el proyecto GAISE (2018), la resolución de los problemas estadísticos involucra cuatro componentes:

- ❖ **Formulación de Preguntas:** Clarificar el problema en cuestión y formular una o más preguntas que puedan ser respondidas con datos.
- ❖ **Recolección de Datos:** Diseñar un plan para recolección de los datos apropiados y emplear el plan para la recolección de datos.
- ❖ **Análisis de Datos:** Seleccionar métodos gráficos y numéricos apropiados y usar estos métodos para analizar datos.
- ❖ **Interpretación de Resultados:** Interpretar el análisis y relacionar la interpretación con la preguntar original.

Pese a la importancia de la Educación Estadística y los elementos establecidos en el proyecto GAISE, hay pocos estudios centrados en la alfabetización estadística de los profesores, y son casi nulos aquellos centrados en profesores de áreas diferentes a las matemáticas.

Metodología

Considerando que esta investigación se centra en la validación de la adaptación de un instrumento, se declara un estudio de carácter instrumental, ya que de acuerdo con Montero y León (2005), en esta categoría se suscriben todos aquellos estudios relacionados al desarrollo de pruebas tanto en diseño como adaptación. El instrumento se aplicó como un muestreo por conveniencia a profesores que cumplieron con el requisito de impartir clases a nivel superior en el mes de abril de 2021.

Participantes

La muestra fue comprendida por 31 profesores de distintas áreas de enseñanza de nivel superior, siendo el 45% de los encuestados hombres y el 55% mujeres, la edad de todos los encuestados comprendía el rango entre los 25 y 57 años, con un rango de experiencia docente entre 1 a 37 años. La muestra también se caracteriza con un 39% (12) de ellos con estudios de Maestría, 29% (9) con estudios de Licenciatura, 22% (7) con estudios de Doctorado y un 10% (3) con estudios de Especialidad. Además, el 58% (18) de los profesores imparten clases de matemáticas y el 42% (13) se especializan en otras áreas como inglés, metodología de la investigación, historia y español.

Instrumento

El instrumento a validar es el denominado *cuestionario de conceptos estadísticos elementales* empleado en el estudio de Estrada (2002) para profesores de educación primaria, el cual consta de 9 ítems y dado que algunos de los ítems fueron elaborados para tener más de una

respuesta correcta se considera un total de 19 subítems. El contenido evaluado en dicho instrumento se encuentra distribuido tal como se señala en la Tabla 1:

Tabla 1.

Análisis del contenido del instrumento

Ítem	Contenido Evaluado
1	Media, valor atípico
2	Probabilidad
3	Probabilidad frecuencial
4	Media, mediana, moda, valor atípico
5	Comparación de muestras. Interpretación de gráficos
6	Muestreo e interpretación de resultados
7	Promedios, inversión, algoritmo media
8	Tamaño de muestra Variabilidad
9	Estimación de resultados

Fuente: Estrada (2002)

La validación del instrumento de Estrada (2002) se hizo con el coeficiente de generalizabilidad, obteniéndose $G=0.57$, además el instrumento original de Konold y Garfield (1993), obtuvo un alfa de Cronbach de 0.70. Pese a que estos indicadores no son altos, los ítems permiten medir la alfabetización estadística y no limitarse en evaluar únicamente procedimientos matemáticos. La adaptación hecha al instrumento se centra principalmente en cambios del contexto español al mexicano, además de que la muestra aplicada no se centra en profesores de educación primaria si no en profesores de nivel superior, ya que el propósito es hacer uso del instrumento considerando que todo profesor, más aún los profesores de nivel superior sin importar el área de especialidad, deben ser alfabéticamente estadísticos para poder realizar investigaciones pertinentes.

Procedimiento y análisis de Datos

La recolección de los datos del presente estudio se realizó mediante la aplicación del instrumento a través de la herramienta *Google Forms*; en cuanto a la organización de los datos, la información se descargó en un archivo Excel que proporciona esta herramienta de la nube. Las

variables que integran este estudio son variables descriptivas y variables de alfabetización estadística, estas se detallan en la Tabla 2:

Tabla 2
Variables en el estudio

	Variable	Tipo de medida	Reactivos
	Sexo	Nominal	1
Variables descriptivas	Edad	Intervalo	1
	Años de experiencia docente	Intervalo	1
	Nivel de escolaridad	Ordinal	1
Alfabetización estadística	Conocimiento Estadístico	Intervalo	19

Nota: Elaboración Propia

Con el objetivo de validar el instrumento, se tomó en cuenta la teoría, la validación de expertos en el área y se realizó la aplicación de una prueba piloto, de manera específica se efectuaron los siguientes análisis:

- Confiabilidad: Análisis de consistencia interna usando el indicador de Alpha de Cronbach y el Omega de McDonald. Los análisis correspondientes se realizan con el software Jamovi 1.6.
- Validación del contenido y criterio: Se realiza un análisis de las investigaciones donde se aplicó dicho instrumento, análisis de evaluadores externos.
- Validación de constructo: Análisis del resultado general en comparación con la teoría a través de los resultados obtenidos por el análisis factorial.

Consideraciones éticas.

La investigación efectuada se rige bajo los principios del código de ética del *American Educational Research Association* (2011). Entre las consideraciones éticas se toma en cuenta el consentimiento informado de cada docente y su participación voluntaria en la investigación. Se planteó que el instrumento no sea extenso para poder contar con una buena participación. Asimismo, se informó a cada docente que la información es confidencial con fines de investigación, salvaguardando la identidad del docente.

Resultados

A continuación, se describen los resultados obtenidos en la confiabilidad y validez del instrumento:

Confiabilidad

En relación con la confiabilidad del instrumento se realizó en primera instancia un análisis factorial exploratorio con el método de residuales mínimos, con rotación oblicua, considerando el criterio de Kaiser, dejando aquellos con un peso mayor a 0.3, obteniendo que el instrumento se compone de dos constructos como se puede observar en la Tabla 3, los resultados se encuentran ordenados de mayor a menos peso:

Tabla 3.

Análisis factorial exploratorio

	Factor		Unicidad
	1	2	
Pregunta 8	.782		.387
Pregunta 1	.709		.499
Pregunta 2		.387	.669
Pregunta 5	.359		.859
Pregunta 4			.954
Pregunta 3		.782	.392

	Factor		
	1	2	Unicidad
Pregunta 7	.430	.523	.507
Pregunta 6		-.327	.894
Pregunta 9		.326	.880

Nota. El método empleado fue “Residuales mínimos” con rotación oblicua

Elaboración Propia

Los constructos quedan integrados como se puede observar en la Tabla 4 correspondiente y en el cual se registran también las medidas de confiabilidad de acuerdo con cada uno de estos; estos resultados son similares a lo obtenido en el instrumento de Konold y Garfield (1991). Se observa que el ítem 4 correspondiente a medidas de tendencia central considerando valores atípicos no fue asignada a ninguno de los constructos ya que el peso es menor inclusive a .10 y al integrarla al constructo 1 donde podría haber una mayor afinidad, los coeficientes de confiabilidad se ven afectados.

Tabla 4

Integración de los constructos y su confiabilidad

Constructo 1: Medidas estadísticas y tamaño de muestras.	Constructo 2: Probabilidad y muestreo.
Pregunta 1: Media, valor atípico	Pregunta 2: Probabilidad
Pregunta 5: Comparación de muestras. Interpretación de gráficos	Pregunta 3: Probabilidad frecuencial
Pregunta 7: Promedios, inversión, algoritmo de la media	Pregunta 6: Muestreo
Pregunta 8: Tamaño de muestra, Variabilidad.	Pregunta 9: Métodos de muestreo y estimación de resultados
Alfa de Crobach: .677, McDonal's ω : .688	Alfa de Crobach: .638 McDonal's ω : .649

Elaboración propia

Se considera que los valores obtenidos tanto con el estimador Alfa de Cronbach como con el Omega de McDonald son adecuados dada la variabilidad de las respuestas al ser profesores con

características diversas. Aunque el ítem 4 no favorece a la confiabilidad del instrumento, no se considera que este resultado sea suficiente para tomar la decisión de eliminarlo del instrumento.

Asimismo, se determinó el índice de dificultad (ID) de cada reactivo que de acuerdo con Chávez (2001) se entiende por ID a la proporción de personas examinadas que responden correctamente al reactivo y que de acuerdo con los criterios se clasifica en reactivos superados por el 85% resultan muy fáciles; los que se encuentran en el rango de 50% al 85% son relativamente fáciles; los de 15% al 50% se consideran relativamente difíciles y los de 0% al 15% son difíciles o muy difíciles. De igual manera se calculó el índice de discriminación, y como criterio se determinó que si el ítem tenía un índice igual o menor a 0.3 ese ítem no discriminaba y debería eliminarse. La siguiente tabla (Tabla 5) indica los resultados obtenidos:

Tabla 5

Índice de dificultad y de discriminación

Ítems	Índice de dificultad	Clasificación	Índice de discriminación	Calidad	Discrimina
Ítem 1	.42	Relativamente <i>difíciles</i>	.54	Excelente	Si
Ítem 2	.77	Relativamente fáciles	.54	Excelente	Si
Ítem 3	.39	Relativamente <i>difíciles</i>	.54	Excelente	Si
Ítem 4	.23	Relativamente <i>difíciles</i>	.23	Regular	No
Ítem 5	.58	Relativamente fáciles	.77	Excelente	Si
Ítem 6	.67	Relativamente fáciles	.38	Buena	Si
Ítem 7	.45	Relativamente <i>difíciles</i>	.54	Excelente	Si
Ítem 8	.65	Relativamente fáciles	.62	Excelente	Si
Ítem 9	.70	Relativamente fáciles	.85	Excelente	Si

Elaboración propia

Se puede observar que 7 de los ítems resultan con calidad excelente, 1 bueno y 1 regular; además 5 resultan relativamente fáciles y 4 relativamente difíciles. Pese a que el ítem 4 no discrimina en su totalidad el indicador no es tan lejano a .3, además la calidad del ítem resultó ser regular por lo que consideramos mantenerlo en el instrumento.

Validación de contenido

Como se mencionó anteriormente, el instrumento de Estrada (2002) asume la validación de contenido al ser uno de los primeros referentes en español, pese a que muchas veces el uso del instrumento es tomando algunos ítems y realizando adaptaciones del mismo. Asimismo, analizando el instrumento con los componentes para la resolución de preguntas de la GAISE (2018), se confirma que todos los ítems cumplen con evaluar un componente, tal como se señala en la Tabla 6.

Tabla 6.

Análisis del contenido del instrumento con componente de la GAISE

Ítem	Contenido Evaluado	Componente
1	Media, valor atípico	Interpretación de resultados
2	Probabilidad	Interpretación de resultados
3	Probabilidad frecuencial	Interpretación de resultados
4	Media, mediana, moda, valor atípico	Interpretación de resultados
5	Comparación de muestras. Interpretación de gráficos	Análisis de datos
6	Muestreo e interpretación de resultados	Recolección de datos
7	Promedios, inversión, algoritmo de la media	Interpretación de resultados
8	Tamaño de muestra Variabilidad	Formulación de preguntas
9	Estimación de resultados	Interpretación de resultados

Nota: Elaboración propia

Además, se realizó una validación del instrumento con dos expertos doctores en el área de educación estadística de los países de Argentina y Chile. Entre los comentarios otorgados mencionan lo siguiente:

- El instrumento ha sido un referente en las investigaciones de educación estadística pese a que su adaptación al español data de hace 19 años, se considera válido y confiable.
- No hay un instrumento que mida la alfabetización estadística de manera general. Por lo que este instrumento da un análisis de al menos los conceptos elementales que todo profesor debe tener.
- Se recomienda modificar algunos reactivos que midan la interpretación estadística, dejando estos como reactivos de respuesta libre, de esta manera se puede analizar de manera puntual la interpretación que hagan los profesores evitando un sesgo de respuesta por cuestiones de azar.
- Dado el tiempo de la adaptación del instrumento, se recomienda revisar el instrumento completo de Konold y Garfield (Garfield, 1991) y adaptarlos para tener más ítems que puedan medir más elementos básicos considerados como alfabetización estadística o en su defecto crear nuevos ítems, ya que lo que hace 20 años se consideraba como “conocimientos básicos” actualmente ha cambiado.

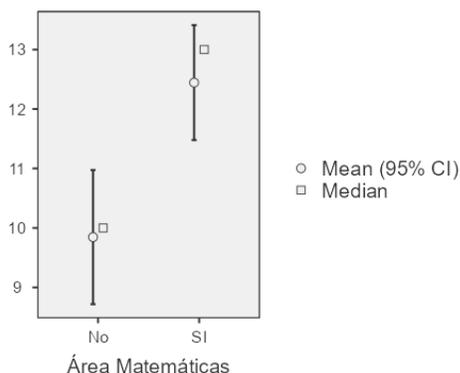
Validación de constructo

Para la validación del constructo, se toma como principal referencia los resultados obtenidos en la investigación de Estrada (2002), en el que los profesores obtienen en promedio 12 de las 19 respuestas correctas, además en 6 ítems se supera el 50% de acierto. Los resultados en esta investigación se asemejan con lo reportado, pues el promedio de aciertos fue de 11 de 19 preguntas y 5 ítems superan el 50% de aciertos.

Asimismo, se realizó la prueba no paramétrica de U-Mann-Whitney para determinar si hay diferencia entre los profesores que dan clase de matemáticas y los profesores que imparten otras asignaturas. Los resultados obtenidos indican una diferencia significativa ($U = 5.2$, $p - \text{valor} = 0.003$), esto se puede corroborar también en la Figura 1, en donde se observa que la media de los profesores que imparten matemáticas es de 12.4 mientras que la media de los profesores de otras especialidades es de 9.8; de esta manera se confirma que pese a que hay diferencias los resultados siguen indicando una media de 12 de 19 respuestas correctas en promedio máximo de entre los dos grupos que coinciden con lo obtenido en Estrada (2002), por lo que se considera que en ambos grupos de profesores se pueden ver áreas de oportunidad; sin embargo en el grupo de profesores de matemáticas se esperaba que puedan contestar todos o a la mayoría de los ítems de manera correcta ya que es un tema que deben enseñar.

Figura 1.

Diferencia de medias



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Como resultado de los análisis realizados se puede asegurar que el instrumento adaptado presenta evidencia de validez y confiabilidad a pesar del tiempo transcurrido en su primera adaptación al español, ya que se confirma que el instrumento cumple con una adecuada confiabilidad, validación del contenido y criterio y validación de constructo, inclusive el estudio confirma que los resultados son similares en los distintos grupos de profesores por lo que el instrumento se puede aplicar adecuadamente en los profesores con especialidad en Matemáticas como aquellos profesores cuya especialidad es otra área, dado que el promedio de respuestas correctas es de 12 aciertos aproximadamente que es similar al promedio de respuestas correctas en el instrumento de Estrada (2002) el cual es de 11, de manera que se plantea como hipótesis que los profesores, no importando la especialidad, cumplen con la norma establecida.

Además, en consideración con el ítem 4, se concluye que es un reactivo que debe analizarse con mayor profundidad en estudios posteriores ya que no tiene ningún peso en los factores puesto que no discrimina, es decir, hay profesores para los cuales consideran que la interpretación de la media en este contexto es relativamente sencilla mientras que para otros resulta confuso la eliminación de algún dato que podría sesgar el promedio.

Se recomienda para su implementación lo siguiente:

- Incrementar el número de ítems para poder evaluar más aspectos que en la actualidad se consideran contenido básico en una persona alfabetizada estadísticamente, tales como correlación, interpretación de la dispersión, interpretación de tablas.
- Adaptar o incluir ítems con respuestas abiertas para evaluar la interpretación real de los profesores.
- Modificar el ítem 4, ya que no discrimina adecuadamente, resultando difícil para los

profesores.

- Analizar los constructos obtenidos en el análisis factorial para poder determinar habilidades que faltan evaluarse o que no se están midiendo adecuadamente e inclusive poder realizar un instrumento más completo que mida la alfabetización estadística necesario en un profesor.

Entre las limitaciones del estudio se considera necesario ampliar el tamaño de la muestra para poder dar una validez externa que no se limite a profesores de educación superior y realizar una nueva adaptación del instrumento considerando agregar nuevos ítems que evalúen específicamente el contenido de análisis de datos en gráficas.

Se reitera la importancia de realizar investigaciones enfocadas en evaluar el conocimiento estadístico de los profesores de todos los niveles, para determinar áreas de oportunidad y poder reducir la brecha existente, ya que es necesario contar con una alfabetización estadística para tomar decisiones adecuadas en nuestro día a día. Es necesario que dicha evaluación sea de ítems que realmente evalúen aspectos de un razonamiento y un pensamiento estadístico y no se limiten en ejercicios prácticos limitados en hacer uso de fórmulas sin una interpretación o análisis; para ello se reitera la importancia de contar con instrumentos válidos y confiables que nos permitan tener un panorama amplio de aquellos aspectos a fortalecer en los profesores.

Referencias

Álvarez, D. & Hernández, J. (2017). Dificultades y errores en relación con la variable estadística y sus escalas de medición en estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en matemáticas de la universidad pedagógica nacional. *Tesis de licenciatura*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá d.c.

- American Educational Research Association (AERA). (2011). Code of Ethics. American Educational Research Association Approved by the AERA Council. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- American Statistical Association (ASA). (2018). Lineamientos para la evaluación y enseñanza en Educación Estadística, reporte (GAISE). Un marco para el currículo de pre-K-12. Recuperado de <https://www.amstat.org/docs/default-source/amstat-documents/spanish.pdf>
- Anasagasti, J. & Berciano, A. (2012). Prueba exploratoria sobre competencias de futuros maestros en primaria: conocimiento de conceptos básicos de estadística. En a. Estepa, á. Contreras, J. Deulofeu, M. C. Penalva, f. J. García y I. Ordóñez (eds.), *Investigación En Educación Matemática XVI* (pp. 113 - 121). Jaén: seiem
- Batanero, C. & Díaz, C. (2011). Estadística con proyectos. *Departamento de Didáctica de la Matemática*. Universidad de Granada, Granada.
- Batanero, C, Godino, J & Navas, F.(1997). Concepciones de maestros de primaria en formación sobre los promedios. *VII Jornadas LOGSE: Evaluación Educativa* (pp. 310-304), Universidad de Granada.
- Cuevas, H. & Ramírez, G. (2018). Desempeño en estocástica entre profesores de educación secundaria: un estudio exploratorio en dos regiones de costa rica y méxico. *Educación Matemática*, 1 (30), 93-132.
- Del Callejo, D., Canal, M. & Rubiette, M. (2020). Desarrollo del pensamiento estadístico en estudiantes de nivel superior a través de una Experiencia Educativa. *Educación Matemática*, Vol. 32, 2.

- Engledowl, C. & Tarr, J. (S.A) Secondary teachers' knowledge structures for measures of center, spread y shape of distribution supporting their statistical reasoning. 2020. *International journal of education in mathematics, science and technology*, 8(2), 146-167.
- Estrada, A. (2007). Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado. *Tesis Doctoral*. Universidad de Granada.
- Estrada, A. (2007). Evaluación del conocimiento estadístico en la formación inicial del profesorado. *Revista Uno*. 45.
- Estrada, A., Batanero, C. & Fortuny, J. (2004). Un estudio sobre conocimientos de estadística elemental de profesores en formación. *Educación Matemática*, vol. 16, núm.1, pp.89-111. Grupo Santillana.
- Ferrari, C. & Corica, A. (2018). Formación estadística de estudiantes para profesor en matemática: un estudio exploratorio. *Revista de Investigación Educativa* 26.
- Gal, I. (2002). Adult's statistical literacy. Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1-25.
- Garfield, J. (1991). Evaluating students' understanding of statistics: development of the statistical reasoning. *Proceedings of the thirteenth annual meeting of the north american chapter of the international group for the psychology of mathematics education*, Volume 2, pp. 1-7.
- Garfield, J. (2003). Assessing statistical reasoning. *Statistics Education Research Journal*, 2(1)
- Gea, M., Batanero, C., Fernández, J. & Arteaga, P. (2016). Interpretación de resúmenes estadísticos por futuros profesores de educación secundaria. *Redimat*, 5(2), 135-157.
- Konold, C. & Garfield, J. (S.A) Statistical reasoning assesment, part 1: intuitive thinking University of massachusetts: *scientific reasoning institute*.

- Mantilla, M. & Estrada, J. (2020). Educación estadística para profesores de bachillerato. *Sinergias Educativas*. 5, 19-30.
- Montero, I & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, (1), 115-127.
- Pinto, J., Tauber, L., Zapata, L., Albert, A., Ruiz, B. & Mafokozi, J. (2017). Alfabetización estadística en educación superior. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*. Capítulo 1. Análisis del discurso matemático escolar. 227-235.
- Pinto, J. & Castillejos, A. (2020). Propuesta de una prueba de alfabetización estadística en temas de pobreza y desigualdad en México. *Educación y Ciencia*, 9(54), pp. 66-82.
- Rodríguez-Alveal, F. (2017). Alfabetización estadística en profesores de distintos niveles formativos. *Educação & Realidade*. V.42, n.4, pp.1459-1477. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/2175-623662610>.
- Rodríguez-Alveal, F., Díaz-Levicoy, D. & Vásquez-Ortíz, C. (2018). Evaluación de la alfabetización probabilística del profesorado en formación y en activo. *Estudios pedagógicos (valdivia)*, 44(1), 135-156.
- Ruz, F. (2021). Formación estadística de futuros profesores de matemática chilenos. *Tesis doctoral*. Departamento de didáctica de la matemática. Universidad de Granada.
- Tauber, L., Redondo, Y. y Santellán, S. (2009). Detección y análisis de errores en elementos básicos de la alfabetización estadística. En Zapico, Irene; Tajeyan, Silvia (Eds.), *ACTAS DE LA VII CONFERENCIA ARGENTINA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA* (pp. 335-345).

Tauber, L. (2010). Análisis de elementos básicos de alfabetización estadística en tareas de interpretación de gráficos y tablas descriptivas. *Ciencias Económicas: Publicación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral*, Vol. 1, Nº. 8 (Ciencias Económicas), págs. 53-74.

Tauber, L., Cravero, M. y Redondo, Y. (2013). Evaluación de errores de profesores de matemática en tareas de alfabetización estadística y de razonamiento estadístico. *Probabilidad Condicionada: Revista de didáctica de la Estadística*, Nº. 2, 2013, págs. 273-283.

Recuperado el 23 de Enero 2022:

<https://documat.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4770305>

Yumi, V., Castro, A., Souza, A., Rodrigues, A. & Oliveira, M.(2011). A educação estatística no ensino fundamental ii em lavras, minas gerais, brasil: avaliação e intervenção. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 14(2), 233-263.

Apéndice

Instrumento**Seleccione la respuesta que considere correcta:**

1. Nueve estudiantes pesaron un objeto pequeño con un mismo instrumento en una clase de Ciencias. Los pesos registrados por cada estudiante (en gramos) se muestran a continuación:

6.2 6.0 6.0 15.3 6.1 6.3 6.23 6.15 6.2

Los estudiantes quieren determinar con la mayor precisión posible el peso real del objeto.

¿Cuál de los siguientes métodos les recomendarías usar?

- a. Usar el número más común, que es 6.2
 - b. Usar 6.15, puesto que es el peso más preciso.
 - c. Sumar los 9 números y dividir la suma por 9
 - d. Desechar el valor 15.3, sumar los otros 8 números y dividir por 8.
2. En un frasco de un medicamento hay impreso el siguiente mensaje:

“ADVERTENCIA: al aplicarlo en superficies cutáneas hay un 15% de posibilidades de que se produzca una erupción. Si aparece una erupción, consulte a su médico.”

 ¿Cuál de las siguientes es la mejor interpretación de esta advertencia?
 - a. No usar el medicamento sobre la piel; hay bastantes posibilidades de que se produzca una erupción.
 - b. En aplicaciones sobre la piel, usar sólo el 15% de la dosis recomendada.
 - c. Si aparece una erupción, probablemente sólo afecte al 15% de la piel.
 - d. Aproximadamente 15 de cada 100 personas que usan la medicina reaccionan con una erupción:
 - e. Hay pocas posibilidades de tener una erupción usando esta medicina.
 3. El Centro Meteorológico de Andalucía quiso evaluar la precisión de las predicciones de su meteorólogo. Buscaron en sus archivos aquellos días en los que el meteorólogo había informado que había un 70% de posibilidades de lluvia. Compararon estas predicciones con los registros que indicaban si llovió o no esos días en particular.

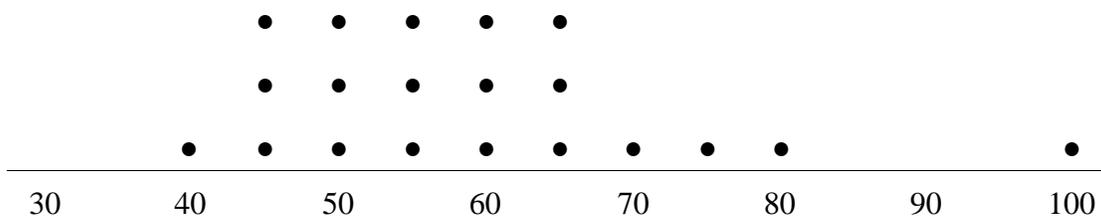
La predicción del 70% de posibilidades de lluvia puede considerarse muy precisa, si llovió:

- a) Entre el 95% y el 100% de esos días.
 b) Entre el 85% y el 94% de esos días.
 c) Entre el 75% y el 84% de esos días.
 d) Entre el 65% y el 74% de esos días.
 e) Entre el 55% y el 64% de esos días.
4. Una profesora quiere cambiar la distribución de sus alumnos en clase, con la esperanza de que ello incremente el número de preguntas que hacen. En primer lugar, decide ver cuántas preguntas hacen los estudiantes con la distribución actual. El registro del número de preguntas hechas por sus 8 estudiantes durante la clase se muestra a continuación:

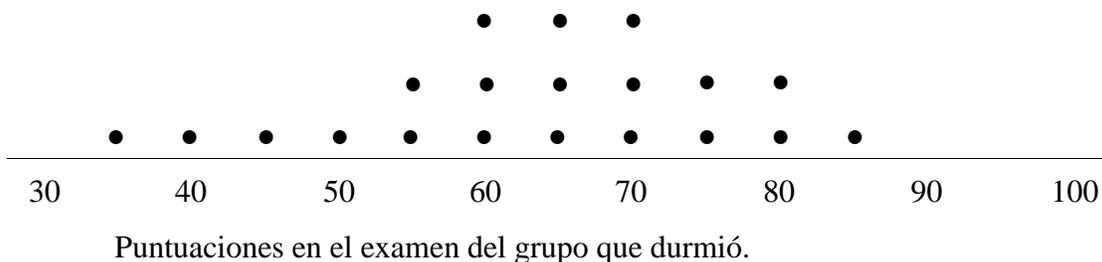
	Iniciales del alumno							
	A. A.	R. F.	A. G.	J. G.	C. K.	N. K.	J. L.	A. W.
N.º de preguntas	0	5	3	22	3	2	1	2

La profesora quiere resumir estos datos, calculando el número típico de preguntas hechas ese día. ¿Cuál de los siguientes métodos le recomendarías que usara?

- a) Usar el número más común, que es el 2
 b) Sumar los 8 números y dividir por 8
 c) Descartar el 22, sumar los otros 7 números y dividir por 7
 d) Descartar el 0, sumar los otros 7 números y dividir por 7
5. Cuarenta estudiantes universitarios participaron en un estudio sobre el efecto del sueño sobre las puntuaciones en los exámenes. Veinte de los estudiantes estuvieron voluntariamente despiertos y estudiando toda la noche anterior al examen (grupo que no durmió). Los otros 20 estudiantes (el grupo control) se acostaron a las 11 de la noche anterior al examen. Las puntuaciones en el examen se muestran en los gráficos siguientes. Cada punto representa la puntuación de un estudiante particular. Por ejemplo, los dos puntos encima del número 80 en el gráfico inferior indican que los estudiantes en el grupo control tuvieron una puntuación de 80 en el examen.



Puntuaciones en el examen del grupo que no durmió.



Observa los dos gráficos con cuidado. Luego escoge, de entre las 6 posibles conclusiones que se listan a continuación, aquella con la que estés más de acuerdo.

- a) El grupo que no durmió lo hizo mejor porque ninguno de estos estudiantes puntuó por debajo de 40 y la máxima puntuación fue obtenida por un estudiante de ese grupo.
 - b) El grupo que no durmió lo hizo mejor porque su promedio parece ser un poco más alto que el promedio del grupo control.
 - c) No hay diferencia entre los dos grupos, porque hay un solapamiento considerable en las puntuaciones de los dos grupos.
 - d) No hay diferencia entre los dos grupos, porque la diferencia entre sus promedios es pequeña, comparada con la cantidad de variación de sus puntuaciones.
 - e) El grupo control lo hizo mejor porque hubo en ese grupo más estudiantes que puntuaron 80 o por encima.
 - f) El grupo control lo hizo mejor, porque su promedio parece ser un poco mayor que el promedio del grupo que no durmió.
6. Durante un mes, 500 alumnos de una escuela llevaron a cabo un registro diario de las horas que pasaron viendo la televisión. El número de horas promedio por semana dedicados a ver la televisión fue 28. Los investigadores que realizaron el estudio también estudiaron los informes escolares para cada uno de los estudiantes. Descubrieron que los estudiantes que obtuvieron buenos resultados en la escuela dedicaban menos tiempo a ver la televisión que los estudiantes que obtuvieron resultados mediocres.

Abajo listamos varias posibles conclusiones sobre los resultados de esta investigación. Ponuna marca en todas las conclusiones con las que estés de acuerdo:

- a) La muestra de 500 es demasiado pequeña para permitir obtener conclusiones.
- b) Si un estudiante disminuyese el tiempo que dedica a ver la televisión, su rendimiento en la escuela mejoraría.
- c) Incluso aunque los mejores estudiantes viesen menos televisión, esto no implica necesariamente que el ver la televisión perjudique el rendimiento escolar.

- d) Un mes no es un periodo de tiempo suficientemente largo para estimar cuántas horas dedican en realidad los estudiantes a ver la televisión.
 - e) La investigación demostró que ver la televisión causa un rendimiento peor en la escuela.
7. El comité escolar de una pequeña ciudad quiso determinar el número promedio de niños por familia en su ciudad. Dividieron el número total de niños de la ciudad por 50, que es el número total de familias. ¿Cuál de las siguientes frases debe ser cierta si el número promedio de niños por familia es 2.2?
- a) La mitad de las familias de la ciudad tienen más de 2 niños:
 - b) En la ciudad hay más familias con 3 niños que con 2 niños
 - c) Hay un total de 110 niños en la ciudad.
 - d) Hay 2.2 niños por adulto en la ciudad:
 - e) El número más común de niños en una familia es 2:

8. Los García quieren comprar un coche nuevo y han limitado su elección a un Volvo o un Kia. En primer lugar, consultaron un ejemplar de la revista Información al consumidor que comparaba las tasas de reparaciones de varios tipos de coches. Los registros tomados sobre las reparaciones efectuadas a 400 coches de cada marca mostraron menos problemas mecánicos con el Volvo que con el Kia.

Los García preguntaron entonces a tres amigos, dos poseedores de Kia y un antiguo propietario de un Volvo. Los dos propietarios del Kia informaron que habían tenido algunos problemas mecánicos, aunque ninguno fue serio. El poseedor del Volvo, sin embargo, “explotó” cuando se le preguntó cómo le había ido con su coche:

“¡Primero, se me descompuso la inyección de gasolina, chico, 25000 pesos! Después empecé a tener problemas con el eje trasero y tuve que reemplazarlo. Finalmente decidí venderlo cuando se fue la transmisión.

Nunca compraré otro Volvo.

Los García quieren comprar el coche que con menos probabilidades requiera reparaciones serias. Con lo que ahora conoces, ¿Qué coche les recomendarías que compraran?

- a. Yo les recomendaría que comprasen el Kia, principalmente por todos los problemas que su amigo tuvo con el Volvo. Puesto que ellos no han oído historias tan horribles sobre el Kia, deberían decidirse por éste
- b. Les recomendaría que comprasen el Volvo, a pesar de la mala experiencia de su amigo. Éste es sólo un caso, mientras que la información mostrada en Información al Consumidor está basada en muchos casos. Y, de acuerdo

con estos datos, es algo menos probable que el Volvo requiera reparaciones.

- c. Yo les diría que no importa el coche que compren. Incluso aunque pudiese ser menos probable que una marca requiera menos reparaciones que el otro, ellos todavía podrían, sólo por azar, cargar con un coche que necesitase un montón de reparaciones. Por tanto, podrían también decidirse según el resultado de lanzar una moneda al aire

9. Una compañía de investigación de mercados fue contratada para determinar cuánto dinero gastan los adolescentes (de edades comprendidas entre los 13 y los 19) en música grabada (Spotify, Apple music, y discos). La compañía seleccionó aleatoriamente 80 comercios situados por todo el país. Un encuestador permaneció en un lugar central del comercio y pidió a los transeúntes que parecían tener la edad apropiada que completasen un cuestionario. Un total de 2050 cuestionarios fue completado por adolescentes. Sobre la base de esta encuesta, la compañía investigadora informó que el adolescente promedio de su país gastaba 3000 pesos cada año en música grabada.

A continuación, listamos varias frases referentes a esta encuesta. Señala todas las frases con las que estés de acuerdo:

- a) El promedio se basa en las estimaciones de los adolescentes sobre lo que gastaron y, por tanto, podría ser bastante diferente de lo que los adolescentes gastaron realmente.
- b) Deberían haber hecho la encuesta en más de 80 comercios si querían un promedio basado en los adolescentes de todo el país.
- c) La muestra de 2050 adolescentes es demasiado pequeña para permitir obtener conclusiones sobre el país entero.
- d) Deberían haber encuestado a adolescentes fuera de los comercios de música.
- e) El promedio podría ser una estimación pobre de lo que gastan los adolescentes, ya que los adolescentes no fueron escogidos aleatoriamente para responder al cuestionario.
- f) El promedio podría ser una estimación pobre de lo que gastan los adolescentes, ya que sólo se entrevistó a adolescentes que estaban en los comercios.
- g) El cálculo de un promedio es inapropiado en este caso puesto que hay mucha variación en cuánto gastan los adolescentes.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE MATEMÁTICAS DE NIVEL
SECUNDARIA EN YUCATÁN

Alejandra Elizabeth Uribe Dorantes

José Israel Méndez Ojeda

Resumen

Desde 1994 la atención a la diversidad se configuró como una meta internacional en el sector educativo. México, se enfrenta a dificultades para el aprendizaje de las Matemáticas, hecho que según estudios previos se debe a la manera en la que el profesorado enseña la disciplina sin tomar en cuenta las características de aprendizaje del alumnado. Por tal motivo, la presente investigación tuvo como propósito identificar las percepciones de estudiantes, profesores e investigadores educativos del estado de Yucatán sobre cómo se atiende a la diversidad estudiantil durante la enseñanza de las Matemáticas en el nivel secundaria, así como los retos y dificultades a los que se enfrentan para implementarla. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo con diseño fenomenológico en el que se utilizaron las entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos. Entre los principales hallazgos se encontró que la resolución de dudas, comunicación sobre la importancia de los temas, volumen de la voz y rapidez en la explicación, son los aspectos que dificultan el aprendizaje según los educandos. Finalmente, la rigidez de los planes de estudio y falta de recursos se presentaron como obstáculos para la enseñanza. A partir de los resultados se concluyó que cuando el personal docente de Matemáticas toma en cuenta a la diversidad estudiantil, el proceso de enseñanza y aprendizaje se favorece.

Palabras clave: educación inclusiva, atención a la diversidad, enseñanza de las Matemáticas, estrategias didácticas

Attention to diversity in the high school mathematics classroom in Yucatán

Abstract

Since 1994 attention to diversity has been configured as an international goal in the education sector. Mexico faces difficulties in learning mathematics, a fact that according to previous studies is due to the way in which teachers teach the discipline without taking into account the learning characteristics of the students. For this reason, the present research aimed to identify the perceptions of students, teachers, and educational researchers in the state of Yucatán, on how student diversity is attended during the teaching of mathematics at the secondary level; as well as the challenges and difficulties they face to implement it. For this, a qualitative study with a phenomenological design was carried out in which semi-structured interviews were used as a data collection technique. Among the main findings, it was found that the resolution of doubts, communication of the importance of the topics, volume of the voice and speed in the explanation are the aspects that make learning difficult according to the students. Finally, the rigidity of the study plans and lack of resources are presented as obstacles to teaching. From the results, it is concluded that when the mathematics teaching staff takes student diversity into account, the teaching and learning process is favored.

Key Words: inclusive education, attention to diversity, teaching mathematics, teaching strategies

Introducción

México se caracteriza por ser un país multicultural y con diversos grupos sociales en situación de vulnerabilidad y marginación, que han quedado rezagados del sistema educativo mexicano (Pano et al., 2018). Por lo tanto, las autoridades gubernamentales han intentado implementar estrategias que ayuden a subsanar dicha problemática e incluyan poco a poco a dichos

grupos a las escuelas. Ejemplo de ello es la implementación del modelo de integración educativa, el cual consiste en incorporar en los centros educativos y aulas regulares al estudiantado con diferentes capacidades y proporcionarles apoyos especializados que les ayuden durante su trayectoria escolar (García, 2018).

Esta estrategia implica que dentro de los salones de clase ingresen los estudiantes que anteriormente acudían a las escuelas especiales. No obstante, también existen múltiples diferencias en el alumnado que coexiste dentro un mismo grupo, como los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, habilidades, destrezas, experiencias, intereses, representaciones culturales y particularidades personales (Alvarado et al., 2016). Esto último, conlleva a hablar de un modelo educativo dirigido a la inclusión, el cual reconozca y valore la diversidad estudiantil en el sistema educativo. Puesto que las características individuales influyen en el aprendizaje de las y los educandos, tienen que ser tomadas en cuenta por las autoridades escolares y docentes, de modo que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo y el alumnado logre adquirir las competencias deseadas (Garcés et al., 2018).

En este sentido, autores como Martínez (2015), exponen la importancia de que el profesorado sea consciente de la heterogeneidad del grupo y organice la enseñanza en función de ella. Sin embargo, se presentan ocasiones en las que el personal docente desarrolla su labor reproduciendo las estrategias con las que fue enseñado, de acuerdo con sus propias formas de aprender o sus percepciones sobre lo que la educación implica; ocasionando que no todo el estudiantado acceda a los conocimientos que se intentan transmitir.

Por otro lado, la asignatura de Matemáticas ha representado un reto para estudiantes de distintos países, pues se considera como una de las disciplinas que mayor dificultad les causa. En México, las pruebas internacionales estandarizadas de aprendizaje han evidenciado los niveles

bajos de logro del alumnado en esta disciplina. Ejemplo de ello es el Programme for International Student Assessment (PISA, por sus siglas en inglés) en el 2018 y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en el 2017, en donde México obtuvo como resultado puntuaciones por debajo de la media, alcanzando niveles mínimos de competencia (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019 y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019).

En cuanto a la prueba PISA, México obtuvo un promedio de 409 puntos, encontrándose por debajo del promedio de la OCDE (489 puntos). Asimismo, solo el 1% de los estudiantes mexicanos alcanzó un nivel de desempeño alto (nivel 5 y 6), mientras que, en países como China, 16.5% de los alumnos se ubicó en el nivel 6 en el área de Matemáticas. De esta manera se observa una diferencia significativa entre ambas naciones en cuanto al nivel de aprovechamiento de los estudiantes en la disciplina (OCDE, 2019).

Tomando en cuenta la situación educativa actual vinculada a la inclusión de alumnos y los resultados desfavorables obtenidos en las pruebas antes mencionadas, se estimó pertinente realizar una investigación que permitiera identificar a través de las perspectivas de distintos agentes educativos, cómo se ha atendido a la diversidad estudiantil presente dentro del salón de clase. Por ello, el propósito de la investigación fue identificar las percepciones de alumnos, profesores e investigadores educativos del estado de Yucatán, sobre cómo se incluyen las características de aprendizaje de la diversidad estudiantil durante la enseñanza de las Matemáticas en el nivel secundaria, así como los retos y dificultades que afrontan para ello. También, se establecieron las siguientes preguntas: ¿cuáles son las percepciones de alumnos, profesores e investigadores educativos del estado de Yucatán, sobre cómo se incluyen las características de aprendizaje de la diversidad estudiantil durante la enseñanza de las Matemáticas en el nivel secundaria? Y ¿cuáles

son las dificultades a las que se enfrentan los profesores de Matemáticas de nivel secundaria para atender a la diversidad estudiantil?

Se espera que con este estudio se escuchen las voces de los distintos agentes educativos y sus valiosas aportaciones. Así como hacer una contribución al campo de la educación inclusiva, ya que los resultados obtenidos en la investigación permitirán reconocer cómo se ha implementado la estrategia de integración e inclusión de alumnos a las aulas regulares de nivel secundaria en el estado de Yucatán. También, las dificultades a las que se enfrentan los profesores que han formado parte del estudio para hacerla una realidad en dicho contexto; de manera que tales obstáculos sean tomados en cuenta tanto por docentes como autoridades escolares y estatales, y se realicen los cambios correspondientes que favorezcan dar un paso más hacia la educación inclusiva en Yucatán.

Por otro lado, respecto al campo de la enseñanza de las Matemáticas, los resultados posibilitarán vislumbrar cuáles son las características personales y académicas que los profesores han observado en sus alumnos y que reflejan la diversidad presente en las aulas (habilidades matemáticas, intereses, motivaciones, recursos y situaciones familiares), siendo aspectos que intervienen en su proceso de aprendizaje de las Matemáticas. Por último, que se reconozcan las acciones que los docentes del estudio han realizado y pueden ser de utilidad para otros profesores, de acuerdo a sus propios contextos, para desarrollar su clase tomando en cuenta a la diversidad.

Finalmente, se señala que el artículo integra a través de sus distintos apartados los resultados de estudios previos con propósitos similares realizados en diferentes países, la metodología implementada para la obtención de la información de la investigación, así como los resultados encontrados en conjunto con sus respectivas reflexiones y discusiones con la literatura.

Referente teórico

La atención a la diversidad y la implementación de la educación inclusiva son algunas de las metas educativas que se han perseguido desde años atrás a nivel internacional. Ejemplo de ello fue la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, que se llevó a cabo en Salamanca, España en 1994. En ella se aprobaron dos documentos dirigidos a lograr una educación que valore las diferencias humanas (Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y el Marco de Acción) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Ministerio de Educación y Ciencia España, 1994).

También La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su objetivo cuatro denominado “Educación de calidad”, estableció como meta asegurar el acceso de las niñas, niños, adolescentes y adultos (con especial atención a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad) a un sistema educativo eficiente, seguro, inclusivo y de calidad (ONU, 2015).

Con base en ello, actualmente se busca que las escuelas realicen los cambios y acciones necesarias para que los procesos educativos se encuentren preparados para recibir y enseñar a la totalidad de alumnos; de modo que el currículo, instalaciones y prácticas de enseñanza sean eficaces y se dirijan a eliminar las barreras de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011). A este modelo educativo se le conoce como educación inclusiva, el cual valora la diversidad e implementa sistemas universales y flexibles donde existe cabida para todas las personas.

Como bien se menciona en el párrafo anterior, la inclusión implica un reconocimiento y valoración de la diversidad estudiantil. Esta hace referencia a las distintas características particulares de cada uno de los alumnos que los hace constituirse como individuos; tal es el caso

del género, etnia, cultura, situación familiar y económica, experiencias previas, y en el contexto educativo, las diferentes habilidades, conocimientos y formas de aprender juegan un papel especialmente importante (Romero et al., 2022).

Estas diferencias en el alumnado pueden ocasionar que los estudiantes se enfrenten a distintos retos durante su trayectoria académica. Para que exista una verdadera inclusión en donde los estudiantes sean partícipes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y su papel no sea el de espectador, las autoridades educativas y profesores deben buscar las formas apropiadas de que esas características sean tomadas en cuenta en los procesos de planificación de la enseñanza. Esto con la finalidad de brindarle atención a la diversidad estudiantil mediante determinadas acciones.

La atención a la diversidad, de acuerdo con Romero et al. (2022) requiere que las escuelas se encuentran preparadas para lograr un progreso en los estudiantes a partir de sus particularidades. Asimismo, en su escrito exponen algunos criterios a considerar para responder a la diversidad propuestos en el 2011 por el Centro de Tecnología Especial Aplicada a partir del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Entre ellos se encuentra ofrecer al alumnado diferentes medios de representación, expresión y compromiso. Cuando esto no sucede el aprendizaje se vuelve impersonal y alejado de las características del estudiantado, provocando problemas en su desempeño.

Tomando como base las problemáticas anteriormente descritas sobre la inadecuada atención a la diversidad y los bajos resultados obtenidos en las pruebas de Matemáticas, en el campo de la investigación ha surgido el interés de llevar a cabo estudios en donde se indague sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre la asignatura de Matemáticas y su proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados han señalado que el alumnado concibe esta disciplina como aburrida. Las causas identificadas por las cuales los educandos no las entienden se deben en

parte a las metodologías de enseñanza utilizadas por el personal docente de Matemáticas, las cuales son anticuadas y no toman en cuenta las características de aprendizaje de cada estudiante. A continuación, se integran algunos resultados.

Durán (2015) en su investigación desarrollada en Chile reportó que los estudiantes consideraron difíciles, aburridas y alejadas de la realidad a las Matemáticas, por lo que no se sentían cómodos durante la clase, no conocían la razón por la cual se les enseñaba esta disciplina y estimaban que su aprendizaje se basaba principalmente en la memorización de procedimientos y fórmulas. También, se halló que el profesorado poseía expectativas bajas sobre el aprendizaje de sus alumnos.

De igual modo Minte et al. (2020), en su estudio también desarrollado en Chile, clasificaron las dificultades de los estudiantes para las Matemáticas en 4 dimensiones. La primera se vinculaba a la propia naturaleza de la disciplina (abstracta y con exceso de fórmulas). En segundo término, se observó la didáctica del profesorado (no explicaba con claridad y los ejercicios eran alejados del contexto del alumno). En tercera instancia, se identificaron sus propias actitudes para el estudio de las Matemáticas (me distraigo, me canso, me molesta no entender). Por último, las relacionadas a los instrumentos de evaluación (me confundo, no me concentro, soy muy lento respondiendo, las preguntas de la prueba son más difíciles que los ejercicios).

Asimismo, Vidal y Fuertes (2016), mencionaron que los estudiantes venezolanos percibían la asignatura como una obligación, difícil, ordenada, alejada de la vida diaria y se sentían inseguros durante su aprendizaje. Tales autores resaltaron la importancia de la actitud docente para que las percepciones negativas del estudiantado se transformaran.

Autores como Lebrija et al. (2010), también destacaron las actitudes, creencias y visiones del profesorado panameño para la eficacia de la enseñanza de las Matemáticas. En su investigación

encontraron que los docentes tenían una visión tradicional de la enseñanza de las Matemáticas, ya que se encontraba centrada en sí mismos, en el control del grupo, con poca motivación al estudiantado, dejaban a un lado los conocimientos previos y tampoco proporcionaban ejemplos de la vida diaria. Afectando de este modo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina.

Finalmente, a nivel nacional García et al. (2020), encontraron que el alumnado consideraba que la clase de Matemáticas consistía en explicar los temas a través de una cátedra, observando de este modo una escasa implementación de estrategias dinámicas e innovadoras que motivaran al estudiante.

Las investigaciones previamente presentadas tuvieron como enfoque la inclusión educativa, pues se dirigieron a la diversidad estudiantil y no a una situación particular del alumnado, como alguna discapacidad. Asimismo, 60% de ellas fueron desarrolladas bajo una metodología cuantitativa, con la aplicación de encuestas como técnica de recolección de datos. Esto, si bien permitió obtener resultados que demostraron la forma en la que se enseñan las Matemáticas en el nivel secundaria, se estima que utilizar un método cualitativo permitirá profundizar en mayor medida tales aspectos y posibilitará el alcance de los objetivos de la investigación.

Como se observa a partir de los resultados de los estudios antes descritos, los estudiantes consideraron las clases de Matemáticas aburridas, abstractas, mecánicas y sin utilidad en la vida diaria. Este hecho se debió a que las metodologías utilizadas por los docentes para su enseñanza eran anticuadas, monótonas y desarticuladas de las características de aprendizaje de los estudiantes. Tal hecho dio como resultado que estas sean poco útiles para generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

En este mismo sentido, las actitudes de los profesores de Matemáticas hacia la diversidad estudiantil y su aprendizaje jugaron un papel importante, puesto que de ellas derivaron las acciones

que los docentes de Matemáticas realizaron para dar respuesta a los requerimientos de los alumnos. Por otro lado, los docentes que reconocen y valoran la diversidad estudiantil trabajan para que sus estrategias de enseñanza sean las idóneas para que los estudiantes comprendan los contenidos matemáticos y por ende desarrollen actitudes más positivas hacia la disciplina.

Autores como Hobson y Boaler, han establecido algunos principios y estándares para que las clases de Matemáticas sean inclusivas con la diversidad estudiantil, acciones como: integrar los intereses de los estudiantes, contextualizar las tareas, difundir los triunfos y derrotas de algunos matemáticos, implementar evaluaciones con diversos formatos y opciones de respuesta, reconocer la importancia de las preguntas y dudas, fomentar la creatividad, priorizar la profundización antes que la velocidad, utilizar estrategias sistemáticas de calificación y participación y motivar a los estudiantes resultan ser pertinentes para tal finalidad (Hobson, 2017 y Boaler, 2016 citados en Rincón y Falk, 2020). Por lo tanto, se espera que estas acciones sean desarrolladas por los docentes de Matemáticas para favorecer los ambientes inclusivos de aprendizaje.

Método

El estudio perteneció al paradigma cualitativo con diseño fenomenológico, pues su finalidad fue acceder a las percepciones propias de cada participante en cuanto al tema de la atención a la diversidad en la asignatura de Matemáticas (Smith et al., 2009). Asimismo, el alcance de la investigación fue de tipo descriptivo.

Para la recolección de información se realizaron 10 entrevistas individuales semiestructuradas a los participantes (una por persona), mismos que fueron seleccionados debido a que se encontraban estudiando o laborando en el nivel educativo de interés o tenían conocimientos sobre el tema de la inclusión en la enseñanza de las Matemáticas. Estas se llevaron

a cabo en octubre de 2020 de manera virtual, mediante plataformas digitales debido a las condiciones sanitarias que se vivían en México a causa del virus SARS-COV 2.

Como parte del proceso, en primera instancia se procedió a contactar a ocho estudiantes que estaban cursando el nivel secundaria o la habían finalizado recientemente (tres meses antes). Dichos alumnos estudiaban en distintas escuelas públicas dentro de la ciudad de Mérida, Yucatán y su edad oscilaba entre los 13 y 15 años. Las entrevistas tuvieron una duración de 20 minutos aproximadamente y buscaron obtener las opiniones y experiencias de los educandos en cuanto a cómo sentían que sus características personales y cognitivas eran tomadas en cuenta por sus profesores de Matemáticas para la enseñanza del contenido.

También se estableció comunicación con una profesora de Matemáticas, quien cuenta con una formación normalista y un año de experiencia docente, la participante se encontraba laborando en una secundaria ubicada en el municipio de Tecoh. El propósito de su entrevista radicó en indagar cómo la docente considera a la diversidad estudiantil para la planeación y ejecución de la enseñanza. La entrevista tuvo una duración de alrededor de 60 minutos.

Del mismo modo, se entrevistó a una Licenciada en Educación, quien había realizado una investigación cuantitativa con alumnos de nivel secundaria en la ciudad de Valladolid, Yucatán con el objetivo de “describir las percepciones que poseen los alumnos sobre las prácticas de inclusión y exclusión áulicas por parte del docente (Alcocer, 2019)”. En su entrevista con duración de 30 minutos, se recolectó información sobre los resultados de su investigación, y sus impresiones y experiencias en el estudio.

De esta manera, se recabaron las opiniones y experiencias de quienes se encuentran involucrados en dicho proceso. Se resalta que se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, así como el permiso de los padres de familia y el asentimiento informado de los

estudiantes. Con la finalidad de guardar el anonimato de los participantes, se utilizaron pseudónimos dentro del texto para identificarlos.

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante el uso del software Atlas.Ti 8, en donde se crearon los códigos de acuerdo con los discursos de los participantes. Dichos códigos fueron agrupados de acuerdo con criterios de similitud para determinar las categorías emergentes. También, para el análisis de estos, se consideraron las aportaciones del autor Teun A. Van Dijk en cuanto al discurso como interacción social (1997), en donde se menciona que las personas utilizan el discurso para comunicarse y llevar a cabo otros actos sociales en determinados contextos, en este caso, la enseñanza mediante la interacción entre docentes y estudiantes.

Para la validez y fiabilidad, se llevó a cabo la técnica de triangulación de datos (Flick, 2007), en la que se tomaron los diferentes discursos de los participantes para contrastar las distintas perspectivas recabadas. Por ello, a continuación, se expone el resultado del análisis de los datos cualitativos, de manera que permita visualizar la problemática que gira en torno al fenómeno a investigar.

Resultados, análisis y discusión

A continuación, se presentan las categorías emergentes del análisis de los discursos, así como sus respectivas reflexiones y contrastes con la literatura. Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿cuáles son las percepciones de alumnos, profesores e investigadores educativos del estado de Yucatán sobre cómo se incluyen las características de aprendizaje de la diversidad estudiantil durante la enseñanza de las Matemáticas en el nivel secundaria? Se integran las siguientes categorías.

Diversidad estudiantil dentro del mismo grupo: habilidad en las Matemáticas, intereses, motivaciones, recursos y situaciones familiares

En primera instancia, se pudo identificar en los estudiantes entrevistados que hay quienes poseen habilidades para las Matemáticas, pues se les facilita entender los temas, lo cual se ve reflejado en sus calificaciones. Sin embargo, también se percibieron educandos que reconocen enfrentarse a mayores dificultades para ello, observando de esta manera la diversidad de habilidades para la comprensión de la asignatura en los alumnos de secundaria participantes. A continuación, se presentan algunas declaraciones de los alumnos.

El estudiante José dijo:

...A algunos se les hacía difícil, porque, seamos honestos nunca falta el que se pone a usar su teléfono en clase o calculadora en forma de trampa, pero en general se la tomaban bien, claro que había unos mejores que otros, yo estaba en el grupo de los que se lo tomaba regular, claro que también tenía mis dificultades...

La alumna Laura comentó:

...No me va muy bien en Matemáticas, se me hace difícil y no lo entiendo, a mí nunca se me han hecho fáciles las Matemáticas...

Mauricio mencionó al respecto:

...Soy bueno para las Matemáticas se me facilitan, casi siempre sacaba 10, no había temas que se me dificultaran...

También, la profesora entrevistada logró identificar diversas particularidades en su propio grupo, tales como: intereses, motivaciones, medios para estudiar (internet, celular o computadora), problemas de aprendizaje, problemas familiares y económicos que afectan su desempeño y comprensión de las Matemáticas. La maestra Ana comentó algunas de las diferencias que ha observado en sus estudiantes:

...Entonces es eso, observas alumnos con interés, sin interés y hay a veces que sí tienen el interés, pero sí les da trabajo y tienen déficit de atención [...] como es un pueblito, hay muchos problemas familiares y económicos [...] entonces, sí pasan diferentes problemas y cuestiones económicas que realmente sí los perjudica en su aprendizaje, así como te digo que no todos tiene celular, no todos tienen internet, pues es difícil que tengan una comunicación con nosotros en la cual nosotros podamos ayudar o apoyar con algún tema o decirle que pueden hacer esto de esta manera...

Mediante estas citas se puede apreciar que los estudiantes reconocen tener o no, habilidades para las Matemáticas. Por otro lado, la docente entrevistada también es consciente de esta diferencia, así como de otros aspectos que considera reflejan la diversidad y que intervienen en el desempeño y proceso de aprendizaje de los adolescentes. Dichas características mencionadas por los participantes deben ser consideradas por los docentes al momento de planificar y efectuar las clases, de manera que se contribuya a hacer más accesible el conocimiento de las Matemáticas para todos los educandos.

Esto, se vincula con lo señalado por Begonia (2019), quien aborda la importancia de que los docentes conozcan las características principales de sus alumnos, tales como sus trayectorias académicas, condiciones de vida, situaciones familiares y otros aspectos; ya que dichas peculiaridades influyen en cómo los estudiantes construyen sus aprendizajes significativos. Por lo tanto, deben ser percibidos por los profesores, para que, a partir de ellos, se fundamente la práctica docente y se atienda a la diversidad estudiantil mediante la educación. De este modo, se observa una similitud entre la teoría y los hallazgos encontrados, hallando que la profesora entrevistada conoce las características de sus alumnos, lo cual posibilita una mejor atención a la diversidad.

Autoexclusión para evitar la exposición de falta de conocimiento y destreza ante los compañeros y el profesor

En relación con la categoría anterior en la cual se evidencia la diversidad estudiantil en la presencia de estudiantes a quienes se les facilita o dificulta la asignatura, se identifica que quienes se enfrentan a mayores retos para comprenderla, se autoexcluyen del grupo durante las sesiones, saliéndose del salón, no haciendo la tarea o realizando desorden durante las clases. Esto con la finalidad de evitar exponerse al participar en frente de sus compañeros y profesores. A continuación, se presentan algunos testimonios.

La alumna Laura declaró:

...A mis compañeros que se les hacen difícil las mates igual les pasa, no quieren pasar a participar y piden permiso para ir al baño...

También el estudiante Mauricio comentó:

...No todos tenían esa habilidad para las Matemáticas, no a todos les iba bien, porque muchos eran muy relajitas o no hacían la tarea...

A través de los discursos de los estudiantes se puede observar que el formar parte de los grupos que realizan conductas disruptivas los excluye de las clases de Matemáticas, pues los estudiantes ya no participan dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual aumenta las probabilidades de no acceder al conocimiento y comprensión de los temas. Vinculando este hecho con las aportaciones de Rizo (2013) sobre la relación entre la comunicación y el miedo, las Matemáticas se configuran como un mundo desconocido para los estudiantes. Aunado a ello, no cuentan con los elementos de lenguaje necesarios para incursionarse en el conocimiento matemático. Esto representa un área oscura para ellos, produciendo sentimientos de medio y ocasionando que actúen de manera disruptiva con acciones que son “seguras” para ellos, como no

hacer la tarea, salirse del salón o hacer relajo. De esta forma, se vislumbra que existen situaciones en las cuales los propios alumnos deciden aislarse del proceso de enseñanza y aprendizaje, a causa del miedo que les ocasiona no comprender las Matemáticas y no saber de qué forma comunicarlas. Estas acciones repercuten de manera negativa en el desempeño de los alumnos dentro del aula y aumentan las probabilidades de no desarrollar las competencias esperadas.

Nervios, Presión y Vergüenza: Sentimientos durante la clase de Matemáticas

Durante las entrevistas realizadas a los alumnos, se hizo mención de manera constante a sentimientos negativos que los estudiantes experimentan durante la clase de Matemáticas y los que han percibido es sus compañeros, siendo los más citados los nervios, la vergüenza y la presión. Enseguida se presenta la evidencia recabada.

José intervino de la siguiente forma:

...En segundo con la maestra mala, el lugar se sentía más presionado, uno se sentía incómodo, en el sentido de que alguien ejerce una presión autoritaria, porque siempre actuaba fría cuando explicaba un tema, no es muy emotiva en su forma de hablar...

La discente Marta argumentó:

... A mí las clases me entretenían y me gustaban, algunos de mis compañeros se ponían nerviosos cuando pasaban al pizarrón a resolver ejercicios, pero el maestro les decía que se tranquilicen que no había ningún problema, era comprensivo y te tranquilizaba...

También, la alumna Laura mencionó:

...Una vez me pasó a hacer un ejercicio y lo hice mal y el maestro se comportó bien conmigo, me dijo que no me preocupara y que no había ningún problema, pero a mí me dio mucha pena. A mis compañeros que se les hacen difícil las mates igual les pasa, no quieren pasar a participar y piden permiso para ir al baño...

Asimismo, Raúl expuso el siguiente comentario:

...Había de todo en mi salón, los que no hablaban y los que no se callaban, unos tenían nervios y los tímidos tenían nervios de pasar a la pizarra. En mi caso, yo podía pasar y decir mis respuestas...

Entre las declaraciones del estudiante Juan, se identificó:

...La actitud de los maestros repercutía en el ambiente de la clase, cuando sabes que una persona es exigente o tiene cierta actitud, fácilmente te pones nervioso, en cambio si uno es más abierto, pues uno se siente menos presionado y puede llevar mejor la onda, por así decirlo, con las demás personas, mientras más te exija al grado de disciplina puede sentirse más o menos nervioso y eso afecta la concentración de las personas...

A través de los comentarios, se puede observar que los estudiantes se sienten nerviosos y presionados durante la clase de Matemáticas cuando los profesores tienen actitudes de autoritarismo y disciplina. A demás experimentan vergüenza al momento de pasar a la pizarra a desarrollar un ejercicio. Este hecho se vincula con el rehuir a exponerse frente a sus compañeros. No obstante, los estudiantes reconocen que sus profesores intentan ser comprensivos con ellos para tratar de mitigar esta situación.

La evitación de los estudiantes a participar debido a sus habilidades para la asignatura de Matemáticas se vincula con lo señalado por la autora Romeu (2013), quien explica que las sensaciones de desconfianza afectan la comunicación que un individuo pueda tener con otras personas; por lo tanto, se vuelve importante la seguridad que el otro le pueda brindar para evitarlo. Ante tales aportaciones teóricas, se encuentra una discrepancia con lo hallado en el estudio. En este caso, a pesar de que los estudiantes reconocen que sus profesores tienen una actitud comprensiva con ellos, no sienten confianza en sus propios conocimientos y evaden toda situación

en la que pudiera evidenciarse sus dificultades en la materia, perjudicando de esta forma sus relaciones comunicativas con la profesora y sus compañeros.

Acciones que favorecen o desfavorecen la inclusión de las características de aprendizaje de los estudiantes durante la enseñanza de las Matemáticas

Desde la perspectiva de los alumnos, los profesores desarrollan acciones durante las clases que provocan que no comprendan los contenidos. Aspectos como la resolución de dudas, comunicación sobre la importancia de los temas, volumen de la voz y rapidez en la explicación, se presentan como problemáticas dentro de las aulas de Matemáticas. Los siguientes discursos de los alumnos participantes reflejan este hecho.

José explicó al respecto:

...Luego en segundo llegó una maestra que caía mal, es decir, explicaba el tema, marcaba la tarea, muy pocas veces aceptaba preguntas, sí cuando explicaba, pero cuando se las hacías durante la tarea no, ni aunque fuera mínima la duda te respondía...

La estudiante Laura comentó:

...El maestro que me da clases, habla muy bajito, explica bien y es detallado en los pasos, pero habla muy bajo y no lo escucho y por eso no lo entiendo, sus clases son aburridas por su tono de voz. Se junta el que se me hacen difíciles las Matemáticas con que no entiendo cuando me lo explican...

El alumno Daniel mencionó su inconformidad:

...Porque hay algunos que te lo explican así súper rápido y te muestran todo, pero no sabes de dónde salió tal cosa. Entonces sería que te lo vayan explicando y que vean que presten atención todos...

Raúl señaló lo siguiente:

... En primer grado, la maestra que nos daba en primero, casi ni iba o si no llegaba tarde y los temas que nos daba eran de cosas que ni siquiera venían en el libro. Ella te daba sus propias copias, tú las comprabas y lo hacías y ya ella te calificaba. Nos mostró un ábaco ¿para qué nos va a servir? quién sabe...

A través de los comentarios de los alumnos, se analiza que los distintos profesores de Matemáticas realizan prácticas de enseñanza que obstaculizan que los alumnos comprendan la disciplina, pues no toman en cuenta las diferentes habilidades de los educandos y sus ritmos de aprendizaje, aunado a que no reciben apoyo al momento de exponer sus dudas. También, se observan elementos relacionado a la práctica docente, como la monotonía en el volumen y tono de la voz, que ocasiona que los estudiantes se aburran y no se interesen por los temas presentados, lo cual también deriva de que no se haga mención de la relevancia y aplicabilidad del contenido matemático en la vida de los adolescentes.

Por otro lado, la investigadora a quien se le realizó la entrevista, mencionó que con base en los resultados encontrados a través del instrumento aplicado a los estudiantes de secundaria, se identificó que los profesores no adaptan sus estrategias de enseñanza a las características de aprendizaje de sus estudiantes.

A continuación, se anexan los comentarios de la investigadora María:

...Se encontró que el fenómeno que más se presentaba en esta escuela era el de exclusión, de manera que el profesor no se adaptaba a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, ellos consideran que todos los estudiantes aprenden de la misma manera, son inflexibles en las metodologías utilizadas para los ejercicios, los ejercicios los estudiantes los tienen que hacer justamente como él lo hace...

También, la investigadora María mencionó:

...Además los resultados reportaron que los estudiantes desearían que el maestro proporcionara más de un ejemplo para las explicaciones, utilicen más recursos y no solo el pizarrón y los plumones, que eviten las preferencias hacia estudiantes a quienes se les facilitan las Matemáticas, que el docente utilice un lenguaje más sencillo y no tan matemático y que el docente se acerque a la realidad de sus estudiantes con ejemplos de la vida cotidiana...

Otra vez, desde la perspectiva de los estudiantes se observa la implementación de prácticas poco inclusivas por parte de los profesores durante la enseñanza de las Matemáticas en el nivel secundaria, a causa del escaso reconocimiento de la diversidad. Este hecho ocasiona que el profesor no varíe sus estrategias de enseñanza y recursos didácticos, sea inflexible, utilice un lenguaje técnico y poco comprensible para el alumnado, desvincule los contenidos con la cotidianidad del alumno y tenga preferencia por aquellos estudiantes con mayor habilidad matemática.

En yuxtaposición, la profesora entrevistada mencionó que ella como maestra, diseña algunas estrategias que considera que contribuyen a disminuir los retos a los que se enfrentan los discentes, por ejemplo: utilización de la técnica de preguntas, implementación de medios visuales, realización de dinámicas lúdicas que complementen la explicación, relación de contenidos con situaciones cotidianas de la vida y comunicación constante con los adolescentes y sus tutores académicos.

Algunos comentarios de la docente Ana con relación a las estrategias que utiliza para atender a la diversidad estudiantil son los siguientes:

...Entonces como que vas haciéndoles preguntas para que ellos poco a poco vayan sabiendo qué hacer [...] como que les vas ayudando y guiando por medio de preguntas, sin

decirles la respuesta para que ellos puedan comprender lo que dice la lectura e ir resolviendo el problema. Creo que las preguntas y eso ayudan muchísimo...

También la profesora Ana agregó:

...Ah, por ejemplo, creo que en segundo estaba, que la maestra me hizo una recomendación, estábamos viendo el tema de multiplicaciones con signos, entonces ella me dijo que sería bueno que en el aula tenga materiales pegados en las paredes para que sea más fácil al momento de explicar el tema...

Otro de sus comentarios fue:

...Tú realmente necesitas darles una explicación del tema, de cómo se va a hacer para que lo puedan realizar, entonces sí es muy importante en Matemáticas como que la explicación antes del tema, ya después para complementar puedes hacer una actividad dinámica, para ver si ellos realmente lo comprendieron, o darles algunos ejemplos de la vida cotidiana...

Asimismo, mencionó:

...Entonces tú como que te acercas a ellos, y platicas un poco y conoces un poco de lo que les pasa o de lo que los rodea, o sea como que vas conociendo a cada uno de tus alumnos que van teniendo como que ciertas dificultades para que tú puedas ayudarlos y apoyarlos en lo que puedas...

De esta forma se observa cómo la profesora participante mantiene un acercamiento con sus estudiantes para conocer sus características de aprendizaje y demás dimensiones que los rodean, para que a partir de ello pueda buscar la forma de atender sus necesidades durante la enseñanza de los temas.

Con base en los discursos emitidos y los resultados del estudio de la investigadora, se interpreta que conocer las características personales, sociales y culturales del alumno, permite a los profesores identificar las estrategias y recursos necesarios para apoyar su aprendizaje de las Matemáticas, haciendo de esta forma accesible la clase y el conocimiento a los estudiantes.

De manera contraria, el ignorarlas provoca que la enseñanza se desarrolle de forma ineficiente, pues solo atiende a determinados grupos favorecidos, dejando a un lado a quienes tienen mayores dificultades y obstaculizando aún más su entendimiento.

Siguiendo con esta idea, Valdés y Monereo (2012) argumentan que el profesor juega un papel fundamental para la atención a la diversidad, puesto que es quien se encarga de dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Por lo tanto, resulta importante que cuente con las habilidades y conocimientos necesarios tanto para diseñar y ejecutar las acciones más eficaces que permitan incluir a la diversidad estudiantil, como para resolver las problemáticas que surjan en el contexto. Todo con la finalidad de favorecer el desarrollo de las competencias del alumnado.

De manera contraria, el no contar con la preparación propicia que el profesor se enfrente a situaciones desconocidas, dificultando la puesta en marcha de metodologías inclusivas, lo cual ocasiona que los maestros pongan en duda su identidad profesional. En este tenor, la preparación del profesor juega un papel fundamental para la inclusión de la diversidad (Valdés y Monereo, 2012).

Con base en ello, se pudo identificar que la profesora participante, puesto que conoce las características de aprendizaje de sus estudiantes gracias al acercamiento que mantiene con ellos, es capaz de plantear las técnicas y estrategias idóneas para responder a las particularidades de sus estudiantes durante la enseñanza de los temas. Por otro lado, los docentes que no son conscientes

de la diversidad estudiantil y sus implicaciones en la forma en la que se apropian del conocimiento, difícilmente empleen acciones que ayuden a sus estudiantes a comprender mejor las Matemáticas, como las experiencias reportadas por los estudiantes y la investigadora participante.

Conformidad de los estudiantes con las estrategias de evaluación de los aprendizajes en la clase de Matemáticas: coherencia y flexibilidad

En cuanto a las estrategias relacionadas a los procesos evaluativos de la asignatura, se encontró que los estudiantes declararon estar conformes con ellos, pues mencionan que los ejercicios que se integran en los exámenes coinciden con los que se enseñan durante la clase y los profesores les permiten utilizar los métodos de resolución de su preferencia. A excepción de un estudiante que mencionó que considera breve el tiempo estimado para las explicaciones del tema y la evaluación de los contenidos. En los siguientes párrafos se integran los comentarios de los alumnos en cuanto a la flexibilidad del docente para utilizar sus propios procedimientos.

El estudiante José declaró:

...esa es otra cosa que me gusta, es decir, me gusta que hay maestros que te dejan usar tus propios procedimientos...

La alumna Marta mencionó:

...nos dejaban utilizar el método que quisiéramos utilizar, siempre y cuando lleguemos al mismo resultado...

También, Laura señaló al respecto:

...los maestros no tienen ningún problema con que utilice métodos diferentes a los que ellos me enseñan mientras tenga bien los resultados y en el examen los ejercicios con los que explica y los que aparecen ahí son similares...

De igual modo, se presentan los discursos relacionados a la coincidencia entre los temas y ejercicios vistos en clase con los que se solicitan en los exámenes.

La alumna Marta dijo:

...Los ejercicios que veíamos en la clase eran los mismos que aparecían en el examen, solo cambiaban algunos datos, pero eran muy similares...

El estudiante Raúl explicó:

...Todos los exámenes eran referentes a los ejemplos que nos daba en clase, en los exámenes las cifras que ponían no eran tan grandes. Nosotros no tenemos exámenes como tal, sino que era la tarea, ella te daba un pedacito de hoja y te marcaba uno o dos ejercicios y ese era tu examen de esa actividad. Entonces sí se relacionaba...

También, Daniel señaló lo siguiente:

...Sí eran similares, tampoco eran exactos, pero sí había ese, a veces como que se transformaban, ya que era el mismo ejercicio, pero tenía otras respuestas y te forzaba a hacer procedimientos de otros temas para buscarlos...

Sin embargo, un estudiante refirió a que el periodo comprendido entre la explicación de los temas y los exámenes es muy breve, por lo que los piensa inadecuados para el logro de los aprendizajes. Finalmente, se anexa la aclaración del estudiante José, vinculada a su desacuerdo con los tiempos estimados para enseñar los temas y posteriormente evaluarlos.

...Te explican el tema una o dos clases y te ponen el examen que vale no sé cuánto. Eso es algo que no me gusta, que crean que su método funciona tan bien que con solo dos clases vaya a funcionar y que ya puedan poner prueba. Me parecería bien que se tomaran más tiempo en responder dudas y pues una o dos clases más para explicar el tema, antes de poner una prueba que posiblemente te cobre una cuarta parte de tu calificación...

Por otro lado, la profesora participante mencionó que con su propio grupo, con la finalidad de que a los alumnos no se les olviden los temas y procedimientos, de manera constante les marca a los estudiantes ejercicios integradores, para que practiquen los ejercicios antes vistos e incorporen los nuevos.

La maestra Ana señaló:

...Entonces igual es importante que cada determinado tiempo, por ejemplo, hoy veo un tema, la próxima semana que voy a cambiar de tema, porque se supone que ya lo terminamos, un día de esa semana voy a agarrar una actividad y hacer como una miscelánea de operaciones, o sea, voy a juntar el tema que vi anteriormente para que no se les olvide y tengan un constante recordatorio de los temas y así que no se les olvide lo que ya aprendieron anteriormente...

La profesora Ana, por su parte, se encarga de procurar que los estudiantes practiquen sus ejercicios de manera constante a través de actividades que les permitan integrar sus conocimientos previos con los nuevos y no se les olviden a los estudiantes.

Con relación a esta categoría se analiza que, dentro de las estrategias de evaluación, la coherencia entre los temas enseñados, ejemplos demostrados durante la clase y los ejercicios solicitados por los profesores son de agrado para los estudiantes, pues existe similitud entre lo enseñado y evaluado, observando de este modo la implementación de una evaluación justa.

Aunado a ello, la flexibilidad para el desarrollo de procedimientos de solución preferentes para los estudiantes también es importante para ellos, pues les permiten utilizar la que, de acuerdo a sus características, sea más eficaz. Así, se percibe una práctica inclusiva en la evaluación de los aprendizajes, pues se toma en cuenta a los educandos ofreciéndoles la libertad de aplicar los procedimientos de resolución que mejor les convengan.

También se encuentra que la evaluación es vista por los estudiantes como un complemento de las actividades y tareas realizadas dentro del salón de clase y no como una actividad coercitiva, aun cuando éstas demandan un desempeño mayor de los alumnos pues combinaban distintos temas y técnicas para nuevas propuestas de solución.

Aunado a los resultados antes expuestos, Calatayud (2019) resalta la necesidad de transformar las formas de evaluación actual que sientan sus bases en que todos los estudiantes son iguales y tienen la finalidad de medir resultados de aprendizaje, a crear sistemas de evaluación que favorezcan la inclusión de la diversidad estudiantil, respetándola y valorándola, evitando situaciones de comparación o clasificación. Entre los requisitos propuestos por el autor para desarrollar la evaluación inclusiva, se encuentra la coherencia entre los contenidos, enseñanza y actividades con las solicitadas en los métodos de evaluación, así como que proporcionen situaciones familiarizadas con el estudiante, donde sea posible que demuestren sus conocimientos previos y desarrollen estrategias innovadoras. Con ello, se observa que los profesores de Matemáticas del nivel secundaria participantes llevan a cabo prácticas inclusivas en sus evaluaciones que favorecen a la diversidad estudiantil.

Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación ¿cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los profesores de Matemáticas de nivel secundaria para atender a la diversidad estudiantil? Se integra las siguientes categorías.

Principales obstáculos para la atención a la diversidad en la asignatura de Matemáticas: rigidez en el currículo y falta de recursos materiales:

Por último, se encontraron algunas dificultades a las que se enfrentan los profesores para atender a la diversidad de estudiantes durante la enseñanza de las Matemáticas, las cuales se dirigen

a la rigidez de los planes de estudio y al apoyo con el que cuentan las escuelas para la creación e implementación de diversos materiales.

La profesora Ana añadió lo siguiente:

...Yo tengo muchos problemas con el programa de estudio de Matemáticas porque realmente son demasiados temas para tampoco tiempo y realmente las sesiones que te dan, no sé, te dice, son para tres sesiones tal tema y realmente no te alcanza esas tres sesiones para el tema que te están dando, y tú te vas atrasando [...] y pues los alumnos sí salen un poquito, así como que ¡ah! Y cuando entran al siguiente grado, pues el maestro cree que... ¡ah! terminó de ver el programa, voy a continuar como si nada...

Ella también dijo:

...Pues sí, a mí se me hace muy extenso el programa de Matemáticas para el tiempo que realmente están los alumnos en la escuela y para todas las cosas que suceden dentro del aula, porque cuando entras, no solo te vas a dedicar a ver Matemáticas, a veces pasan cosas que no están en tu control y no puedes estar en la clase o lo que tú tenías planeado...

Del mismo modo, la investigadora María compartió su experiencia durante la aplicación de sus instrumentos en donde pudo escuchar el comentario de un profesor:

...cuando entraba a los salones a aplicar el cuestionario, los docentes se acercaban para saber sobre el proyecto y yo les explicaba ¿no?, y uno de ellos me comentaba que ellos hacen lo que pueden y tratan de diversificar los recursos con los que enseñan, pero no cuentan con el apoyo de la escuela para hacerlo y tiene que salir de su bolsillo...

De esta forma, se puede interpretar que uno de los mayores obstáculos para atender a la diversidad se encuentra desde los elementos más básicos e importantes que rigen la educación, el currículo oficial, pues éste es rígido en cuanto a tiempos y desvinculado de la realidad del aula.

Esto ocasiona que los profesores no puedan cubrir todos los temas propuestos en él, ya que entre sus responsabilidades se encuentra el atender las necesidades de los estudiantes que van surgiendo durante las sesiones. A su vez, esto trae consecuencias mayores de rezago, pues los estudiantes ingresan al siguiente grado escolar con lagunas en su aprendizaje, causando que el estudiante no comprenda los nuevos contenidos y se enfrenten a mayores retos. Este hecho denota una exclusión en la educación desde los niveles macros, pues no se consideran las características de los adolescentes y los contextos en los cuales es implantado el currículo. Estos resultados discrepan de las propuestas de autores como Torres (2008,) quien aboga por la creación de currículos basados en el conocimiento de sus estudiantes, escuelas y entornos, con miras hacia el empoderamiento de las personas.

Por otro lado, se encuentra la gestión de recursos económicos en las escuelas secundarias de Yucatán, pues no se cuentan con presupuestos destinados a la elaboración de materiales didácticos diversificados que pudieran responder a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, innovar la práctica educativa y motivar al estudiante.

Con ello, se reconoce que los aspectos administrativos institucionales también afectan la atención a la diversidad estudiantil y no únicamente se trata de una función meramente del profesorado. Este obstáculo, coincide con lo expuesto por Juárez et al. (2010), pues mencionan que las desigualdades entre escuelas y la situación de carencia en la que se encuentran algunas de ellas vuelven insuperables los retos a los que se enfrentan las escuelas. Por lo tanto, es indispensable que, para lograr la atención de la diversidad y sistemas educativos inclusivos, las autoridades gubernamentales apoyen a las instituciones para contar con las condiciones ideales para ello, proporcionándoles mayores recursos de acuerdo a sus necesidades.

Nuevamente, se encuentra una coincidencia entre los resultados recabados y los identificados en la teoría, pues se resalta la responsabilidad de las autoridades gubernamentales para favorecer la atención a la diversidad estudiantil, lo cual repercute de manera positiva en la enseñanza de los profesores y en los aprendizajes relacionados al área de las Matemáticas.

Conclusión

A partir de los resultados encontrados, se concluye que en los contextos en donde fue realizado el estudio se identifica la presencia de la diversidad estudiantil, pues se observan diferentes características personales, sociales y culturales que intervienen en su proceso de aprendizaje de las Matemáticas. Dichas disimilitudes ocasionan que los estudiantes se autoexcluyan de la clase, con la finalidad de no exponerse ante sus compañeros y profesores. Por lo tanto, los estudiantes evitan participar en la sesión y realizan conductas disruptivas como desorden en el salón o el incumplimiento en las tareas. Esto, se debe a que los alumnos consideran que no cuentan con las habilidades suficientes para participar en las sesiones.

En consecuencia, los sentimientos que experimentan durante las sesiones son los nervios, la presión y la vergüenza, a pesar de que sus profesores han demostrado una actitud comprensiva ante su sentir. Lo cual demuestra una relación de desconfianza entre estudiantes y docentes.

Por otro lado, entre las acciones que los alumnos participantes mencionaron que realizan sus profesores para la enseñanza de las Matemáticas y que obstaculizan su comprensión de esta, se encuentra la escasa resolución de dudas, la descontextualización de los contenidos con la vida cotidiana de los educandos, explicaciones rápidas de los procedimientos y monotonía en el tono de la voz. Mediante ello, se puede visualizar que los docentes no toman en cuenta los diferentes intereses, ritmos y habilidades de sus educandos para abordar los contenidos de la materia. Tales

resultados, se asemejaron a los encontrados por la investigadora participante, quien señaló la inflexibilidad de los profesores de Matemáticas en su práctica educativa.

No obstante, las acciones que favorecen la comprensión de la disciplina desde la experiencia de la docente participante fueron: la técnica de preguntas guía para identificación de datos, implementación de medios visuales, realización de dinámicas lúdicas que complementen la explicación, relación de contenidos con situaciones cotidianas de la vida y comunicación constante con los adolescentes y sus tutores académicos. Dichas técnicas fueron seleccionadas considerando las características de aprendizaje del grupo a quien le enseña.

En cuanto a los procesos evaluativos de la asignatura, resultaron ser inclusivos pues los estudiantes mencionaron que son coherentes, flexibles, integradoras y vistas como un complemento de las actividades.

Finalmente, entre los principales obstáculos a los que se enfrentan los docentes para la atención a la diversidad en la enseñanza de las Matemáticas son la rigidez en los planes de estudio y la falta de recursos de las escuelas para la gestión de materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje del alumnado.

Con el estudio se pudieron reconocer aspectos de la enseñanza matemática que requieren atención por parte del personal docente, pues tomar en cuenta a la diversidad estudiantil y sus características que intervienen en sus procesos de aprendizaje favorece la comprensión de la asignatura para todos los educandos.

En cuanto a las limitantes del estudio, éstas se encontraron vinculadas al proceso de recolección de datos, pues al llevar a cabo las entrevistas de manera virtual algunos participantes mantuvieron la cámara apagada obstaculizando observar sus reacciones o gestos durante sus discursos, los cuales pudieran aportar mayor riqueza al estudio.

Para finalizar, se recomienda ampliar el estudio a las distintas asignaturas educativas de nivel secundaria, con la finalidad de poder vislumbrar cómo se atiende a la diversidad estudiantil en su enseñanza y así reconocer los elementos que requieren atención por los docentes en cada disciplina.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido posible gracias a la asignación de efectivos a través de la beca número 784114 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Referencias

- Alcocer Escalante, L. M. (2019). Percepciones de los alumnos sobre las prácticas de inclusión y exclusión áulica en matemáticas [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Yucatán]. Repositorio de Trabajos de Titulación de la Facultad de Educación. http://tesis.educacion.uady.mx/tesis/archivo_completo_749.pdf
- Alvarado, A., García, M., Imbachí, L., Zúñiga, C., y Jiménez, C. (2016). La atención a la diversidad en el área de Matemáticas, una cuestión metodológica. *Plumilla educativa*, 18(2), 189–205. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu>
- Begonia, G. (2019). Educar en y para la diversidad de alumnos en aulas de escuelas primarias de la ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 209-225. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000200209
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). <http://prsinstitute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf>

- Calatayud, M. (2019). Orquestar la evaluación inclusiva en los centros educativos ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Dijk, T. (1997). *El discurso como interacción social*. Gedisa
- Durán Quijón, P. (2015). Percepciones de la asignatura de Matemáticas en estudiantes de enseñanza media en dos liceos de la comuna de Chillán [Memoria para obtener el título de Profesor de Educación Media en Educación Matemática, Universidad del Bío-Bío]. Repositorio Digital Sistemas de Bibliotecas Universidad Bío-Bío.
<http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1173>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Garcés, L., Montaluisa, A., y Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista ANALES*, 1(376), 231-268.
<https://doi.org/10.29166/anales.v1i376.1871>
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- García, M., Cortés, J., y Rodríguez, F. (2020). Aprender Matemáticas es resolver problemas: creencias de estudiantes de bachillerato acerca de las Matemáticas. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11, 1-17.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521662150011/html/index.html>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y*

- Comunicación y Matemáticas*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf>
- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es
- Lebrija, A., Flores, R., y Trejos, M. (2010). El papel del maestro, el papel del alumno: un estudio sobre las creencias e implicaciones en la docencia de los profesores de matemáticas en Panamá. *Revista de Educación Matemática*, 22(1), 31-55. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v22n1/v22n1a3.pdf>
- Martínez, N. (2015). Las diferencias individuales y el aprendizaje. Académico de la Escuela de Educación: Universidad Don Bosco. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2057/1/4.%20Las%20diferencias%20individuales%20y%20el%20aprendizaje.pdf>
- Minte, A., Sepúlveda, A., Díaz, D., y Payahuala, H. (2020). Aprender matemáticas: dificultades desde la perspectiva de los estudiantes de educación básica y media. *Revista Espacios*, 41(9), 30-36. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410930.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Ministerio de Educación y Ciencia España. (Eds.). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2019). Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (PISA) PISA 2018- Resultados. OCDE. http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Pano, C., Escobar, E., y Guillén, D. (2018). Diversidad, equidad e inclusión: una articulación necesaria para la calidad educativa. En M. Martínez (Eds.), *Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas* (pp.74-92). Universidad multicultural de Chiapas. http://cresur.edu.mx/2019_/libros2019/5.pdf
- Rizo García, M. (2013). Comunicación, cultura y violencia. En M. García., y V. Romeu (Eds.), *Comunicación, intersubjetividad y violencia. Algunas reflexiones en torno a la debilitación de las relaciones comunicativas en entornos violentos* (pp. 23-33). Institut de la Comunicació. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2013/166678/Ebook_INCOM-UAB_3.pdf
- Romeu Aldaya, V. (2013). Comunicación, cultura y violencia. En M. García., y V. Romeu (Eds.), *Comunicación, intersubjetividad y violencia. Comunicación interpersonal e “incomunicación”. Una aproximación a las gramáticas de la desconfianza* (pp. 11-22). Institut de la Comunicació. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2013/166678/Ebook_INCOM-UAB_3.pdf
- Smith, J., Flowers, P., y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. Sage Publishing

Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, 4(35), 83-110.

<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re345/re345-04.html>

Valdés, A., y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*,

6(2), 193-208. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf>

Vidal, S., y Fuertes, M. (2016). Percepciones de los alumnos hacia las matemáticas. *Opción*,

32(12), 964-986. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903046>

PROCESOS EDUCATIVOS EN LA TRADICIÓN ORAL DE UNA COMUNIDAD MAYA DE
YUCATÁN

Carlos Santamaría Palomo

José Israel Méndez Ojeda

Geovanni Francisco Sansores Puerto

RESUMEN: Esta investigación es un estudio cualitativo guiado por el paradigma crítico, sobre la educación informal entendida a través de la tradición oral, específicamente en la localidad maya de Xohuayán¹, municipio de Oxkutzcab. Yucatán, México. El objetivo de este trabajo es describir los procesos educativos que se dan en la tradición oral y analizar los saberes que se transmiten a través de ésta. El diseño de investigación fue la etnografía.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron la entrevista etnográfica y el diario de campo. El guión de las entrevistas consistió en un plan en el que las preguntas se insertaron dentro de una conversación no estructurada, en la cual se abordaron diversos temas de forma fluida. Como resultados, se incluyeron formas de expresión de la tradición oral y su naturaleza educativa. Las manifestaciones más destacables fueron; los mitos y narraciones de la memoria colectiva; conocimientos sobre la milpa; la singular forma de celebrar los días de muertos en la comunidad. En conclusión, los procesos educativos ocurren a través de la oralidad en la cotidianidad y en fechas específicas. Los tipos de saberes que se transmiten son: conocimientos sobre la estética de determinadas expresiones culturales; historia oral y memoria colectiva; conocimiento sobre el territorio; educación ecológica y ambiental, meteorología; estrategias de supervivencia en tiempos de escasez; cosmogonía y pensamiento filosófico entre otros.

¹ Este nombre hace referencia a un fruto que se da en la región del sureste mexicano; las “huayas”, las cuales tienen aspecto esférico, del tamaño de una canica, su núcleo es una semilla recubierta de una pulpa agridulce y está recubierta de una cáscara gruesa y quebradiza.

PALABRAS CLAVE: Educación informal; tradición oral; proceso educativo; saberes comunitarios. Cultura maya

Abstrac: This research is a qualitative study guided by the critical paradigm, on informal education understood through oral tradition, specifically in the Mayan town of Xohuayán, Oxkutzcab municipality. Yucatan Mexico. The objective of this work is to observe, describe and analyze the educational processes that occur in oral tradition, as well as to identify the types of knowledge that are transmitted through it. We selected ethnography as the research design. The instruments to collect the information were; the ethnographic interview and the field diary. The interview script consisted of a plan in which the questions were inserted into an unstructured conversation, in which various topics were addressed in a fluid way. As results, we included the observations of different forms of expression of the oral tradition, and it was investigated in an analytical way about its educational nature. The most notable manifestations were; the myths and narratives of the collective memory; knowledge about the milpa; the unique way of celebrating the days of the dead and wakaxi baxal, a game played by the girls and boys of the community. In conclusion, educational processes occur through orality in everyday life and on specific dates. The types of knowledge that are transmitted are: knowledge about the aesthetics of certain cultural expressions; oral history and collective memory; knowledge about the territory; ecological and environmental education, meteorology; survival strategies in times of scarcity; cosmogony and philosophical thought.

and many others that must be taken into account when drawing up and developing intercultural policies.

Keywords: informal education; oral tradition; educational process; community knowledge. Mayan culture.

Introducción

El 27 de febrero del 2020, se firmó el convenio “Construyendo un decenio de acciones para las lenguas indígenas” entre el Gobierno Mexicano y la UNESCO. Posteriormente se llevó a cabo en el Centro Cultural Los Pinos, una ceremonia, en la cual, Audrey Azoulay, directora de la UNESCO señaló que México, donde se hablan 68 idiomas y muchas más variantes, es uno de los países con mayor riqueza cultural y diversidad lingüística. Azoulay recordó que 90 por ciento de las 7000 lenguas – en su gran mayoría indígenas – podría extinguirse antes del fin del siglo. “Es un drama universal, una reducción antropológica...[...]. ya que la inteligencia que acompaña estas lenguas es vehículo de valores, trama de saberes y de la multitud de interpretaciones del mundo”. Así como la lengua, muchas otras manifestaciones culturales de los pueblos originarios se encuentran actualmente en peligro de extinguirse tales como las celebraciones del día de muertos, expresiones musicales, juegos infantiles, bordado, rituales para diferentes ámbitos de la vida, entre otras. Entre los autores que señalan a la globalización y a las políticas homogeneizadoras de los Estados como fenómenos responsables de esta pérdida de riqueza cultural y de los saberes, se puede mencionar a Podestá (1993); Álvarez (2011); Lin, W.-Y (2013); Patiño y Moreno (2014); Mayo y Salazar (2016) y Gutiérrez (2017).

Los saberes o aportes a los que hace mención Azoulay, fueron reconocidos oficialmente por la UNICEF a finales de la década de los sesenta. Dicho organismo subrayó que la educación ya no puede ser considerada como un proceso limitado por el espacio en las aulas escolares, o por el tiempo durante los años de asistencia.

Por su parte Coombs acuñó los conceptos de educación formal, no formal e informal (Coombs y Ahmed, 1975). Para reconocer que fuera del aula y la educación formal, también suceden procesos válidos de aprendizaje. Esta apertura, ha propiciado el acercamiento de la

perspectiva educativa hacia los estudios culturales educativos comúnmente asociados al campo de la antropología y la etnografía.

La educación informal de acuerdo con Coombs y Ahmed (1975) la definen como:

Un proceso que dura toda la vida y en que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente; esto es, en la casa, el trabajo, divirtiéndose; con las actitudes y ejemplos de sus familias y amigos; mediante los viajes, las lecturas de periódicos y libros, o bien escuchando la radio, viendo la televisión y el cine. En general, la educación informal carece de organización y frecuentemente de sistema; sin embargo, representa la mayor parte del aprendizaje total en la vida de una persona, incluso el de una persona altamente escolarizada (p. 27).

Con base en lo anterior, el concepto de educación informal es muy amplio; abarca desde aprendizajes que ocurren en experiencias cotidianas relacionadas con la pertenencia a una cultura específica, grupo étnico o comunidad religiosa, hasta los asociados al uso de tecnologías de comunicación, entretenimiento y actividades recreativas y dinámicas en general, que suceden en diversos entornos como los de las ciudades, donde conviven diferentes culturas.

En la presente investigación se acota el estudio de la educación informal a las manifestaciones culturales que se expresan a través de la oralidad. El concepto más preciso que circunscribe los elementos útiles para este trabajo es el de tradición oral.

Para que la tradición oral ocurra, es necesario que sucedan procesos educativos por medio de manifestaciones culturales que se expresan a través de la oralidad (Jiménez, 1990). Alejos (2018) refiere la tradición oral como un proceso de reproducción social, cultural y educacional tan

antigua como el lenguaje verbal; los saberes transmitidos a través de la oralidad responden a procesos propios de la cultura originaria en los que se generan.

Por otra parte, en México, se dio a conocer el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2018-2024) para el periodo 2018-2024. En este documento se encuentra un discurso paralelo al de la agenda de la ONU 2015-2030: Con respecto a la no discriminación e igualdad de género se reconocen las desigualdades que existen por motivos de sexo, género, origen étnico, edad, condición de discapacidad y condición social o económica, así como las desigualdades territoriales. Plantea la reducción de éstas, en un proceso articulado en la planeación, el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de las políticas, programas y acciones en todos los espacios sociales y territorios.

Para construir y lograr la agenda antes mencionada, el trabajo de los educadores, sociólogos, antropólogos, entre otros es necesario en una educación intercultural, en la que colaboren profesionales de las diversas disciplinas que rebasen el trabajo áulico y lleguen a la comunidad en la educación informal a través de la oralidad en un modelo educativo inclusivo.

Los objetivos planteados para la presente investigación fueron describir los procesos educativos que acontecen en la tradición oral y analizar los saberes que se transmiten por medio de esta en la localidad de Xohuayán, Yucatán, México.

Xohuayán es una localidad ubicada al sur de estado de Yucatán, México; se encuentra a una altura de entre 50 m y 64 m sobre el nivel del mar. Pertenece al municipio de Oxkutzcab, y toda la zona es conocida por la fertilidad del terreno. Como en toda aquella región es muy común encontrar colinas y lomeríos. Toda la zona, es ideal para el cultivo de frutas, en especial cítricos, aguacate local, pitahaya, etc.

En 2019, se dio inicio al Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC) aprobado para trabajar en dicha localidad. Desde entonces he estado llevando a cabo visitas regulares para realizar la inmersión en la comunidad y aproximarme al objeto de estudio para ello realicé un diario de campo, como parte de la investigación de mi tesis en el programa de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) de la Facultad de Educación (FE) en la Universidad Autónoma De Yucatán (UADY).

En la experiencia en campo fue posible observar aspectos susceptibles de ser investigados, pero se enfocó el tema de la educación, específicamente, de la modalidad informal. Llamaron particularmente mi atención el proceso de preservación de la historia y la tradición orales que se podría o no, estar dando entre las generaciones de personas de la tercera edad y adultos de la siguiente generación. También me interesó saber, qué es lo que la generación de adultos está haciendo con lo mucho o poco que ha recibido, para lo cual me planteé las siguientes preguntas ¿Cómo suceden los procesos educativos que acontecen por medio de la tradición oral? ¿Cuáles son los saberes que suceden a través de la tradición oral entre los abuelos y nietos? ¿Cómo se da este proceso de transmisión de saberes?

Metodología

El paradigma cualitativo desde la mirada de Stake (1999) expresa que “La búsqueda de acontecimientos, los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (p. 42). Con fundamento a lo mencionado con anterioridad y debido a que los objetivos de esta investigación consisten en describir y analizar los procesos en la tradición oral y los saberes que se transmiten, entonces el fenómeno de estudio se abordó en su ambiente natural, la localidad de Xohuayán y los habitantes o miembros de la comunidad mediante

una estancia en el campo, incursionando unos espacios profundos y complejos de la convivencia con los participantes por un tiempo prolongado.

Este estudio será acotado a las particularidades del ambiente específico del grupo étnico en la localidad geográfica de Xohuayán, Yucatán en México, en un diseño de investigación pertinente para abordar las formas culturales: la etnografía.

De acuerdo con Martínez (2007):

etimológicamente, la etnografía significa la descripción (grafe) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (etnos). Por tanto, etnos que sería la unidad de análisis para el investigador, no solo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por derechos y obligaciones recíprocas (p. 29).

Para la colección de la información se utilizó la técnica del diario de campo. Se llevó registro de los acontecimientos y actividades por evento, actividad y fecha. Spradley (1979) dice que anotaciones tempranas de campo encontrarán su camino en la monografía etnográfica final. Por lo tanto, esta investigación requirió de una aguda observación; continua y minuciosa plasmada en registros de los eventos y situaciones que se fueron generando durante el trabajo de campo.

Los informantes de este estudio fueron personas de la tercera edad, adultos y jóvenes, hombres y mujeres, que hayan vivido en la localidad desde la infancia y cuyos antepasados habitaron también en la localidad con un mínimo de dos generaciones.

También otra técnica que se utilizó para recoger la información fue la entrevista etnográfica. Spradley (1979, pg. 55-59) se refiere a ella como “una forma de discurso parecida a una conversación amistosa, por lo menos al principio”. Consiste en elaborar un plan de preguntas

que se incluyen como parte de una conversación no estructurada, en la cual se pueden abordar diversos temas. El interlocutor estuvo informado desde el principio del proyecto de investigación y que se utilizará la información obtenida para los fines de la misma, es decir, dio su consentimiento para hacer anotaciones, registros de audio y el uso de la información para fines académicos y de investigación.

Se realizaron dos entrevistas, la primera se elaboró con la intención de recuperar cuentos, mitos, anécdotas y todo tipo de expresiones narrativas de la memoria colectiva; la segunda, buscó recoger toda manifestación de la tradición oral y si es posible, expresiones de los entrevistados, de manera que expongan el valor educativo que se transmite con las manifestaciones y narrativas de la tradición oral.

Es preciso aclarar que los objetivos y metodología de este estudio se adaptaron a las circunstancias propiciadas por la pandemia del COVID-19; pues la estancia en el campo se vio interrumpida en la forma de etnografía conocida desde antes de la pandemia por lo que se requirió continuar el estudio etnográfico tomando las medidas sanitarias de distanciamiento y extendiendo las visitas durante la contingencia, en lo referente a metodología, se trabajó con lo que se logró reunir en las visitas a campo previas a la pandemia, mientras que se consiguió información complementaria por medio entrevistas que se hicieron a algunas personas de la comunidad a través de llamadas telefónicas así como de visitas a la localidad. En cuanto a los objetivos, originalmente, se planteó enfocar la atención en las expresiones narrativas; cuentos, leyendas, mitos e historias de la memoria colectiva, no obstante, se incluyeron otras expresiones de la tradición oral que fueron registradas tanto en el diario de campo como en las entrevistas.

Presentación con la persona entrevistada:

Se comienza hablándole a la persona entrevistada acerca del proyecto; los objetivos, propósitos; las etapas que se llevarán a cabo, lo que se hará con la información que proporcione y los resultados. Se presenta el consentimiento informado y se explica. Se hace especial énfasis en la confidencialidad y se les pide su permiso de forma oral para grabar la conversación.

Es preciso mencionar que no hay un guion de palabras precisas para esta parte porque en mi experiencia, varían de acuerdo con el contexto, pues se les comunica según el grado de dominio que tienen del español, o si existe la posibilidad se traduce al Maya.

Pedimos al interlocutor su nombre, edad, oficio o profesión; lo invitamos a hablar sobre la historia del pueblo de Xohuayán desde su experiencia; de su infancia y de las etapas de su vida y cómo ha observado que evoluciona el pueblo. Abordamos los temas emergentes de la narrativa: a) la milpa, b) el problema del agua c) las abejas (producción de miel y cera) d) la modernización de las vías de comunicación y los medios de transporte, e) la migración dentro de la región y a los Estados Unidos, f) el contraste entre las costumbres actuales y las antiguas, g) de lo que a ellos se les ha contado sobre los orígenes del pueblo, el significado del nombre del pueblo y de quién han recibido esas narrativas, h) de los rituales y costumbres que se practican actualmente; se les pregunta acerca del significado y si dicho ritual o costumbre ha tenido cambios a través del tiempo, i) de la celebración de finados y la tradición de “salir a la guerra”, j) acerca experiencias paranormales, si las han vivido, han escuchado de ellas y cuál es según su criterio personal y si estas se relacionan con sus costumbres. Para estos temas, es necesario manifestar respeto a estas tradiciones orales de manera que se escuche al actor respetando su subjetividad, y manifestando respeto y seriedad a sus declaraciones. Por último, se da el cierre de la entrevista; agradecimiento y despedida.

Algunas personas de la tercera edad, muy pocas, hablan español, por lo cual se recurrió a traductores, gente más joven de la comunidad, que por lo general es bilingüe.

Se realizó un análisis hermenéutico y discusivo con la información recopilada a través de las entrevistas. Se establecieron tópicos con un sistema de categorización previa sustentada en estudios de la cultura oral. Adicionalmente, fue necesario el auxilio de material teórico sobre simbología, análisis de mitos y teoría antropológica en general, de Cervantes (2009). Para cubrir estos aspectos de la metodología, se recurrió a los autores Badini, Wajner y Zamudio (2017); Ramilla y Rau (2017) y Chavarria (2019), quienes son especializados en estos temas, y se consultó a Jiménez (1990), quien ha abordado el tema de la educación informal en Yucatán.

Consideraciones éticas (AERA, 2011)

A cada uno de los participantes se les habló sobre los proyectos. Recibieron un consentimiento informado, cuando se dio el caso de que no sabían leer, contaron con alguien de confianza que les apoyara. Todos los participantes aceptaron que la entrevista fuera registrada en audio.

Se realizaron siete entrevistas, cuatro de las cuales fueron realizadas a hombres de la tercera edad; Don Víctor Chan, Don Juan Xool Domínguez, Don Pedro Xool y Don Benito; dos a mujeres adultas menores de cincuenta años; Doña Delmy Xool, y Doña Guadalupe y un joven de alrededor de veinte años llamado Saul. Aunque se obtuvo información muy valiosa, se optó por ampliar y diversificar el enfoque de las expresiones orales que serían estudiadas, por lo que se tomaron en cuenta, además de las narraciones orales, otras manifestaciones culturales de la comunidad de Xohuayám, como las celebraciones del día de muertos, expresiones musicales, juegos infantiles, bordado, rituales para diferentes ámbitos de la vida, entre otras.

Resultados

Durante la realización del trabajo de campo, se registró información acerca de diferentes manifestaciones de la tradición oral, tales como la celebración del día de muertos, expresiones musicales, juegos infantiles, bordado, rituales para diferentes ámbitos de la vida etc. En este trabajo, se describe, discute y analiza específicamente lo relativo a la tradición oral en las narraciones orales.

La historia oral

Hay que tomar en cuenta que, en la historia oral de las comunidades campesinas mayas de Yucatán, el bagaje narrativo se encuentra constituido tanto de relatos de hechos histórico o reales, como también de mitos o leyendas que son considerados como acontecimientos reales, por lo cual, parte significativa de los temas referentes a cosmogonía, cosmología y religión están presentes en algunos mitos. También se pueden encontrar en temas como la milpa y los rituales.

Para ejemplificar lo anterior, a continuación, se presenta el fragmento de una entrevista a Don Víctor Chan, habitante de la comunidad de Xohuayán (Comunicación personal del 18 de enero del 2020):

Investigador ¿Y el *Ch'a' cháak*² todavía se hace? ¿Usted lo hace?

Don Víctor Ya casi no se hace. Yo lo hago con mi hermanito y otras personas lo hacen, pero ya casi no. El *waajil kool*³ tampoco ya no se hace mucho pero antes todas las personas lo hacían

Investigador ¿Quién dirige el *Ch'a' cháak*?

Don Víctor Víctor⁴

² Ritual que se lleva a cabo en algunas comunidades campesinas mayas; es de origen prehispánico y su finalidad es propiciar buenas lluvias a través de la invocación a las deidades de los cuatro vientos o Chaaco'ob.

³ Ceremonia en acción de gracia que realizan los mayas para propiciar buenas cosechas en sus tierras.

⁴ Víctor, al que se refiere en el dialogo es el J-men de Akil en tanto que nuestro informante es Don Victor.

- Investigado** ¿Vive el J-Men aquí en el pueblo?
- Don Víctor** No. Ya no hay en este pueblo. Lo vamos a buscar en Akil⁵.
- Investigador** ¿Cómo funciona el *Ch'a' cháak* contra la sequía?
- Don Víctor** Se pide a Dios por lluvia para las cosechas. Antes funcionaba, pero hoy no. Si va a haber sequía, la habrá porque es castigo. Como está pasando en Australia. Yo veo televisión, no entiendo todo, pero sí muchas cosas y veo que están pasando muchas cosas malas Yo no sé si en Australia la gente es católica o no cree en Dios. Yo les pregunto ¿Ustedes creen en Dios? Mucha gente no lo quiere creer, pero existe Dios, Él creó el mundo. Dicen' que el mundo es naturaleza, pero no es cierto, Dios hizo el mundo ¿Creen en Dios? Hay Dios y también hay castigo. En La Biblia hay muchas historias de cómo Dios castigaba en ese tiempo.

Aunque no se estaba hablando de la historia del pueblo como tal, sino de la milpa; es preciso entender temas como los enlistados por Jiménez (1990) como tipos ideales que son necesarios reconocer cuando se habla de cualquier tema con los informantes. En este caso, se está conversando sobre la milpa; pero en otras partes de ésta, así como en entrevistas con otros interlocutores como Don Benito M. (Comunicación personal del 18 de enero del 2020), Doña Delmy X., (Comunicación personal del 31 de octubre del 2020) y Doña Tomasa D., (Comunicación personal del 31 de octubre del 2020), cada vez que se hablaba de la milpa salía a relucir algo sobre el pasado del pueblo; específicamente, mencionaron que antes, cuando no había químicos para fumigar ni fertilizantes, las cosechas se daban en mayor cantidad y eran más

saludables. Parecía un simple guiño al pasado, pero esos guiños dan pie a numerosos comentarios y evaluaciones sobre las bondades de la vida cotidiana en épocas anteriores. Comenta Doña Guadalupe: “Antes no había camionetas como ahora, donde pudiéramos llevar tantas cosechas; ahora hay camionetas, pero ya no hay cosechas para llevar” (Comunicación personal del 18 de enero del 2020). Este ejemplo muestra cómo la historia oral permite comparar las virtudes y defectos de cada época histórica, estableciendo aquello que se considera deseable.

Otro subtema que surge de forma recurrente cuando se habla de la milpa es el de las crisis económicas y alimentarias del pasado, causadas por plagas de langostas y sequías. Los relatos de dichos acontecimientos traen siempre una enseñanza que han dejado los ancestros para la supervivencia en caso de que situaciones similares se repitieran en el futuro. En su momento, lo apuntó Don Benito, y lo confirmaron Doña Delmy. y Doña Tomasa, cuando conversábamos con ellas acerca de las pérdidas agrícolas que este año causó el huracán Cristóbal en la península de Yucatán. Los aprendizajes que traen estos relatos tienen que ver con el uso de alimentos sustitutos para el maíz en caso de que se coseche de forma escasa; dichos sustitutos son los frutos del árbol del ramón, la yuca y el camote. Según los relatos de los abuelos y abuelas, de estos alimentos se puede elaborar una masa de buen sabor y nutritiva con la cual es posible sobrellevar las crisis.

Se reunieron algunas narraciones principalmente de personas de la tercera edad y algunos adultos como los de Don Pedro; Don Víctor; Don Juan; Don Benito. Por sus relatos, se puede ubicar la fundación de Xohuayán en los últimos años del Siglo XIX o principios del Siglo XX. Se habla al principio de unas cuantas familias que se establecieron en torno a los *jaltunes*⁶. Debido a la altura, en toda la región no hay cenotes⁷; por lo que la población siempre ha dependido de las

² *Jaltún*; sarteneja u oquedad de piedra que se forma naturalmente y en ella se almacena agua de lluvia

³ Depósito de agua manantial, que se halla en el estado mexicano de Yucatán y otras partes de América, generalmente a alguna profundidad.

lluvias de temporada para cultivar, y del agua de los *jaltunes* para beber y bañarse en tiempos de sequía.

Como consecuencia de las condiciones geográficas de la zona, la columna vertebral de la historia oral hasta ahora está asociada al agua. En la década de los cincuenta, se perforó la tierra hasta poder llegar al agua subterránea y se instaló una noria. A mediados de la década de los ochenta se instaló un sistema de agua potable, llegó la electricidad y se mejoraron las vías de comunicación terrestre, convirtiendo en carreteras los caminos que conectaban con pueblos grandes como Akil, Oxkutzcab y Tekax. Desde entonces, los pobladores comenzaron a llevar sus cultivos a los mercados grandes; el número de pobladores y vehículos aumentó (Comunicación personal de Víctor Chan, enero del 2020).

En los noventa comenzó a darse un fenómeno que hasta la actualidad es muy importante para la localidad, la migración a los Estados Unidos. Gran parte de la economía de varias familias fue impulsada por este fenómeno social, al parecer sostenido gracias a que se lograron establecer redes de apoyo en Estados Unidos.

Manuel Jiménez Castillo⁸, es un autor que ha realizado estudios sobre los procesos educativos en Yucatán y en sus trabajos distingue el concepto de tradición oral de historia oral. Siguiendo a este mismo autor, la historia oral se entiende como una forma de tradición oral que tiene que ver específicamente con la narración de la memoria colectiva, es decir, transmite la historia del pueblo o de la región por medio de relatos. Para el estudio de los relatos de la historia oral, Jiménez presenta los siguientes rubros o categorías que contienen los asuntos; temas o subtemas (pp. 120-

⁴Este autor ha abordado tanto el concepto de educación informal, como el de tradición oral. Entre los estudios pioneros en esta área que se podrían mencionar está; *La importancia de la educación informal en Yalcobá (1985)* y *El aprendizaje de la historia oral por las nuevas generaciones en la zona oriental maya de Yucatán (1990)*.

122): cosmogonía, cosmología, religión, fauna, flora, ciclo de vida, fiesta, identidad e historia vieja y reciente.

Asimismo, al preguntarle a Doña Delmy Xool, en qué momentos del día o del año, se daba la ocasión para que los abuelos compartieran la historia del pueblo, ella comentó que generalmente se da de forma espontánea, cuando se está comiendo en grupo alrededor de la mesa, muchas veces esto ocurre en las noches. También hay relatos o temas específicos que surgen en las conversaciones con los mayores a raíz de una ocasión especial, una festividad o fecha ceremonial, pues el contexto evoca en los abuelos los relatos del pasado, como en el caso de lo ocurrido en 2020 con las inundaciones, pues a partir de lo ocurrido se volvieron a relatar historias de sucesos del pasado que son de algún modo, equivalentes (Comunicación personal del 13 de diciembre del 2020). Jiménez señala que:

De tal modo que, hay relatos especiales que solo transmiten los ancianos, unos son los relatos de varones, otros de mujeres; es decir, hay una jerarquía que va de los abuelos a los adultos, de los padres a los hijos y así sucesivamente.

Del mismo modo, ciertos relatos solo se expresan en determinados espacios; en el interior de la casa, en la cocina, en el patio o en el solar; otros en la milpa, en el bosque o durante otras jornadas de labor; en algún espacio público del pueblo (en el parque, en el atrio de la iglesia, en el campo de beisbol, (...)) algunos otros relatos solo se cuentan en ciertos días memorables y de significado ceremonial, y otros tantos en secreto y solo a determinadas personas (Jiménez, 1990, p. 123).

En síntesis, se puede apreciar cómo el proceso de educación informal ocurre en la historia oral cuando se transmiten los valores, la memoria colectiva, que a su vez contribuye a la identidad regional y comunitaria; así mismo, se transmiten saberes sobre estrategias para sobrellevar las

crisis alimentarias propiciadas por los fenómenos naturales. En los testimonios, es evidente la forma en la que personas de cada generación asimilan la conciencia histórica; pues recurrentemente se hace una comparación entre cómo eran algunos aspectos de la vida en el pasado y cómo son ahora; se transmite, además, conocimiento sobre el entorno geográfico y su evolución, así como de los ciclos meteorológicos.

4.1.2.- Narraciones mitológicas

A continuación, se presenta el mito que nos compartió Don Benito en una entrevista realizada el 18 de enero del 2020:

...Allá por Kancab hay unas grutas de donde dicen que aparecen esos aires o espíritus. No salen todo el día, tienen sus horas para entrar a la cueva, pero si pasas justo cuando están por ahí, ves esas cosas. Mi compadre que era taxista pasa mucho por Kancab⁹ y una vez estaba ahí por los cerros donde está la gruta y apareció una culebra grande, muy grande que por ahí pasa; vienen de la gruta, pero está muy gordo; piensa que va a pasar encima de uno, pero no pasa ¿No se saben la historia de la canícula¹⁰? Dicen que había una muchacha chiquita, una niña que una vez se encontró una culebrita aquí cerca de la gruta de Kancab así de las verdes; la agarró como su mascota y comenzó a darle su comida. Su mamá lo vio y le preguntó qué pasaba, qué estaba haciendo y ella dijo que agarró a la culebra como su mascota. Su mamá le dio permiso y empezó a darle comida; empezó a quedar grande; le hizo su casita; luego ya no cabía; lo puso en un huacal; luego siguió quedando más grande; ya no cupo un huacal. Puso su casa más grande y hasta que no cupo, y lo llevó allá a la gruta para que viva allá dentro; y queda muy grande la culebra y se llenó toda la gruta; entonces un

⁹ Localidad vecina a Xohuayán en Yucatán, México

¹⁰ temporada del año en la cual el calor es más fuerte, tanto en el hemisferio Sur como en el Norte.

día sacó su cabeza y se despidió de la muchacha; le dijo: “gracias por todo pero ya me voy ya no puedo vivir aquí”; y se fue volando entonces eso que sacudió su cabeza para despedirse es el trueno de la canícula; es lo que todos los años se escucha...

La obra de Evia¹¹ proporciona herramientas teóricas que permiten analizar algunos de los mitos que se cuentan en Xohuayán, específicamente en lo referente a la simbología. En el mito de la serpiente *Tsukán* el autor ofrece un panorama del papel simbólico que juegan las serpientes tanto en la mitología alrededor del mundo como en la región de Yucatán. Un atributo muy frecuente en las serpientes míticas es que suelen estar asociadas al agua y a las cavernas (Evia, 2007, pp. 134-198). comparación de los atributos de la serpiente en la mitología de diferentes culturas alrededor del mundo. El autor presenta siete casos de serpientes míticas; Tsukán (México), Ofión y Pitón (Grecia), Minia y Lou (varios países del continente africano), Serpiente Acuática (Galicia), Bachi (Colombia), Madre de Aguas (Cuba y Chamarú (Estados Unidos). Las siete tienen que ver con el agua, los ríos, cavernas y cenotes, pozos y cuatro de ellas están asociadas al inframundo.

Además del elemento del agua y las cavernas, otro atributo de la serpiente *Tsukán* mencionado por Evia y que aparece en el mito contado por Don Benito, es el de que la serpiente, cuando ya está demasiado grande, vuela. El mito hace una representación simbólica del periodo de tiempo, en el cual las lluvias se ausentan y se intensifica el calor. Aunque la versión del mito contada por don Benito no aparece entre las recogidas por Evia (2007), el autor expone lo referente al vuelo de la serpiente.

Durante todo el ciclo de cultivo, los campesinos se preocupan por las condiciones climáticas y en especial, por la precipitación pluvial, pues de esta depende el éxito de la cosecha, por ende, el

⁵ Carlos Evia Cervantes, autor que lleva más de tres décadas publicando acerca de los mitos y las cuestiones simbólicas en la tradición oral de las comunidades mayas de Yucatán. Dentro sus principales obras destacan *Los mitos sobre las aves en el Estado de Yucatán*, (1984); *El mito de la serpiente tsukán* (2007) y *El mito del hombre salvaje en Yucatán*, (2014).

bienestar socioeconómico. (...) La expresión de que la mítica serpiente “se va en septiembre”, representa la contraparte de los beneficios de las lluvias, septiembre es el mes típico de las cosechas y se extingue la ansiedad, pues los frutos están a la vista. (...) Por lo tanto, la frase “Cuando le salen alas a la *Tsukán* y vuela en septiembre”, revela un orden simbólico que condensa la necesidad de que las lluvias lleguen oportunamente, así como que se vayan a tiempo y que los hombres de la comunidad solventen las condiciones técnicas del proceso (pp. 157).

Se puede observar tanto en el mito contado por don Benito, como en los comentarios de Evia, referencias a los saberes sobre la meteorología y el paso del tiempo. En el mito se narra que la serpiente empieza siendo pequeña, pero va creciendo a tal grado ya le es imposible convivir con quien la ha cuidado, por lo que se despide y se va volando. El hecho de que el narrador señale que la despedida de la serpiente representa el inicio de la canícula, es decir, algo que ocurre cada año, dota a este mito de una representación de lo cíclico. Como lo señala Evia (2009), la serpiente simboliza el agua y según la temporada del año, o el contexto meteorológico, el vuelo puede representar la llegada o el cese de las lluvias.

Lo valiosos que somos, el pájaro X-k'ook'¹².

En el caso anterior, se recurrió a estudios previos que brindaran herramientas para interpretar el mito, sin embargo, en Xohuayán también se suelen contar mitos y cuentos que en sí mismos tienen su interpretación, moraleja o valor educativos. A continuación, se presentan dos mitos indígenas que tienen presencia en la región del sureste en los estados de Campeche, Quintana Roo y Yucatán. En Xohuayán, el primero fue narrado en dos versiones, y la variación que presentan aparentemente es pequeña, pero podría tener mucho peso a la hora de la interpretación. Se trata del cuento del pájaro *X-k'ook'* (zorzal pardo) y el *Chak ts'iits'ib* (pájaro cardenal). Cuatro

⁶ X-k'ook': Este nombre hace referencia a una pequeña especie de aves, zorzal pardo o ruiseñor.

informantes relataron esta historia, Doña Delmy, Don Juan, Doña Guadalupe. y el joven Saúl. La primera versión es la más generalizada; se presenta la narración de Doña Delmy (Comunicación personal, 13 de diciembre del 2020).

... Cuentan los abuelos así que le estaban enseñando al *Chak ts'iits'ib* a cantar, creo que en español es el que le dicen el cardenal, está rojo. Bueno, ya ves que ese pájaro está bonito así, sus plumas, y estaba también el X-k'ook'. Ese pájaro no es tan bonito así, pero él si aprendió el canto, el *Chak ts'iits'ib* no lo aprendió. Así lo dicen antes ...

En la versión narrada por Don Juan (Comunicación personal, 13 de diciembre 2020), cabe destacar que, al inicio del cuento, el narrador hizo especial énfasis en el contraste físico entre ambas aves y cómo esto repercutió en la decisión de quien enseñaba el canto, pues tuvo preferencia por el ave más atractiva:

...el pájaro cardenal y el X-k'ook' fueron a la escuela así, para que aprendan a hablar, pero resulta que como el cardenal está más bonito, el X-k'ook' está como nosotros que somos países, no somos de la raza buena. Entonces dicen que el profesor de los pajaritos empezó a enseñar a la cardenal porque supuestamente viene de una raza buena, sabe que el cardenal es un pájaro muy bonito, el X-k'ook' no es un pájaro muy bonito y el maestro quiere enseñar al cardenal para que lo aprenda a cantar, pero el cardenal no lo aprendió, lo aprendió el X-k'ook', por eso el X-k'ook' canta muy bonito, la cardenal no. Así lo dice la leyenda, que el X-k'ook' aprendió, aunque está fuera de lugar, o sea no está donde está la enseñanza ...

En esta narración se pueden destacar los siguientes aspectos 1) la identificación del narrador con el *X-k'ook'*; “el *X-k'ook'* está como nosotros que somos países, no somos de la raza buena” mientras que el cardenal, por ser atractivo físicamente, representa a “la raza buena”; 2) el énfasis en la preferencia del “profesor” por el cardenal “el profesor de los pajaritos empezó a enseñar a la cardenal porque supuestamente viene de una raza buena” y “el maestro quiere enseñar al cardenal para que lo aprenda a cantar” y 3) se deja claro que el *X-k'ook'* estaba siendo excluido de las lecciones de canto.

La siguiente narración la compartió el joven Saúl y es otra versión del mismo mito.

...llegó el día en que todos los pájaros tuvieron que ir a la escuela para aprender sus (respectivos) cantos; la Yuya, el Cardenal, la Paloma, la Lechuza etc. Todos asistieron bien arregladitos a su primer día de clases con sus plumajes, unos muy bellos, otros más o menos....

...Pero al *X-k'ook'* le había tocado un plumaje feo, porque está como sucio, y las autoridades de la escuela no lo vieron bien, por lo que no lo dejaron entrar. Pero el *X-k'ook'* tenía muchas ganas de aprender, y se las ingenió para entrar a escondidas a la escuela. Siempre se escondía entre los arbustos, y aunque su plumaje se maltratara, no le importaba. A todos los demás pájaros les repartieron sus cantos según su especie. Unos aprendieron y entonaron mejor que otras, pero al pobre *X-k'ook'* que siempre estaba oculto entre los arbustos, no le tocó nada. Entonces fue poniendo mucha atención a los demás cantos y se los fue aprendiendo en secreto.

Cuando terminó el curso, ya fuera de la escuela, el *X-k'ook'* sorprendió a todas las aves con su amplio repertorio de melódicos cantos...

(Comunicación personal del 20 de diciembre del 2019).

En esta última variante se pueden destacar los siguientes aspectos; 1) no aparece la figura del pájaro Cardenal para comparar al *X-k'ook'*; 2) se enfatiza que el pájaro *X-k'ook'* es de plumaje poco agraciado, incluso se ve “sucio” y esa fue la razón de que lo excluyeran de la escuela y 3) la narrativa es más elaborada.

La primera narración sintetiza las versiones de Doña Guadalupe y Doña Delmy; la segunda narración es la de Don Juan y la tercera es de Saul. Evidentemente, la ausencia de la figura del pájaro cardenal en la historia repercute en la interpretación. Una primera interpretación emergente es que el mito trata de dar explicación al hecho de que el canto del Zorzal pardo sea tan melódico y diverso, pero si se le analiza desde el ámbito literario, también está presente el valor estético en la narrativa.

La presencia del pájaro cardenal en las versiones más antiguas, y el enfoque en que el *X-k'ook'* era discriminado con respecto a aquella ave más agraciada físicamente, permite apreciar con claridad una postura crítica ante ciertos procederes institucionales, en el caso del mito, la escuela a la que asisten las aves para aprender sus cantos, o la figura del “profesor” que prefirió enseñar al cardenal porque era de “raza buena”, representan estas instituciones de procederes cuestionables. El triunfo del *X-k'ook'* al aprender a cantar, aun siendo discriminado, exalta la virtud del talento siendo superior a la apariencia física, y el hecho de que el cardenal no aprendiera indica un guiño a la ridiculización de la superficialidad.

Un último comentario al respecto de esta narración es que, al sentirse Don Juan identificado con el *X-k'ook'*, porque “no somos de la raza buena”, también reconoce un sentido de justicia al cuestionar la decisión del maestro por preferir al cardenal porque “supuestamente” es de una especie superior y recalca que aún con las contrariedades, el ave víctima de la discriminación logró cantar con virtuosismo y el ave que tuvo todos los beneficios injustamente

no logró nada destacable. Esto en un contexto de discriminación como el que sufre el pueblo maya es un acto de reivindicación étnica y resistencia ideológica.

En Latinoamérica se han publicado trabajos que llevan a cabo análisis acerca del significado de la figura de las aves en los mitos y cuentos que aún se escuchan en los territorios habitados por población indígena: Badini, Wajner y Zamudio (2017) publicaron una investigación cuyo objetivo se centró debatir sobre las formas alternativas de interpretar las relaciones entre humanos y aves. Concluyeron que la figura de las aves está presente en la tradición oral que busca transmitir saberes como el conocimiento ecológico, alimenticio, valores y normas sociales. Ramilla y Rau (2017) realizan un estudio sobre las diferentes percepciones que se tiene acerca de las aves rapaces, entre los pueblos originarios de Chile (mapuche, selk'nam y yagán); específicamente, la clasificación que la población hace entre aves rapaces de mal agüero o benéficas, y las variaciones de interpretación ocasionadas por la confluencia tanto de los valores prehispánicos como por la de los valores coloniales europeos. Chavarria (2019) publica una investigación donde presenta los roles más difundidos de las aves en el imaginario amazónico de muchos pueblos de la selva peruana; su intención es hacer un análisis de la importancia que tienen las aves en las cosmogonía y cosmovisión de aquellas comunidades, haciendo especial énfasis en lo relativo a la selección de chamanes, al mundo espiritual y el inframundo.

Como puede apreciarse en el breve repaso sobre investigaciones en torno a las aves en los mitos y cuentos, existe una amplia gama de posibilidades para estudiar aspectos de la cultura, como la cosmogonía, cosmovisión (el caso de las aves, el chamanismo y el mundo espiritual en la amazonia); saberes ecológicos, alimentación y normas sociales (en el caso de los estudios realizados en Argentina) y sobre percepciones, imaginarios sociales sobre ecología y economía (en el trabajo del caso de Ramilla y Rau). En el caso específico del canto de pájaro X-k'ook en

Yucatán, se aprecian claramente temas de valores, percepción sobre la inteligencia, la virtud, y las relaciones interétnicas, en este caso marcadas por la discriminación y la resistencia.

Para cerrar este apartado sobre narraciones mitológicas, se presenta otro fragmento de la entrevista con don Benito. Aquí el entrevistado comparte un cuento muy conocido en la región maya y otras regiones indígenas de México. Al terminar de contarle, sin que se le pidiera o insinuara algo al respecto, Don Benito sacó a relucir el valor educativo de dicha narración:

También tengo otra historia, de un perro el que no le daban de comer por su dueña; una noche empezó a aparecer un demonio y le pedía permiso al perro para que le dejara comer a su dueña; y el perro no quería, entonces, el demonio insistía hasta que el perro le dijo: “está bien pero cuenta todos mis pelos y te dejo y te doy permiso” y el demonio aceptó y empezó a contarle todos sus pelos toda la noche y cuando ya mero terminaba el perro se sacudía y el demonio perdía la cuenta y se enojaba; y el perro decía: “Pues vuelve a comenzar” y así infinitamente. El demonio un día le reclamó por qué cuidas a tu dueña si no te da comida; te maltrata. Dice el perro: “Claro que sí me da mi comida si estoy vivo sino como no estaría vivo”; y así hasta que se fastidió el demonio y se fue. Una de esas conversaciones que tuvo el perro con el demonio la escuchó la señora y cuando amaneció, al día siguiente le dio mucho pan, le dio mucha carne, mucha comida a su perro en agradecimiento porque la cuidó del demonio. Por eso decían los antiguos que hay que cuidar a nuestros perros; hay que darle de comer bien porque ellos nos protegen.

En la última línea se nos deja claro lo que esta narración pretende enseñar “Por eso decían los antiguos que hay que cuidar a nuestros perros; hay que darle de comer bien porque ellos nos protegen”; es decir, la ética del cuidado de los animales domésticos. A la interpretación que hace el narrador de esta historia, se pueden añadir alusiones al valor de la lealtad.

El análisis de las narrativas anteriormente presentadas, los tipos de saberes que se transmiten a través de las expresiones de tradición oral incluidos en esta investigación son: conocimientos sobre la estética de determinadas expresiones culturales; historia oral y memoria colectiva; conocimiento sobre el territorio; educación ecológica y ambiental, específicamente saberes acerca de la meteorología; estrategias de supervivencia en tiempos de escasez; sistemas de valores sociales y étnicos; símbolos religiosos y sociales; cosmogonía y pensamiento filosófico; conocimiento de la lengua; identidad cultural y comunitaria.

Conclusiones

Los procesos de la educación informal ocurren a través de la oralidad en la cotidianidad, durante una comida en familia; en fechas específicas es las cuales los abuelos y abuelas saben que es su deber relatar o hablar sobre un tema; en celebraciones en las cuales se da la ocasión de compartir narraciones. Hay saberes que se deben adquirir en determinada edad de la vida o en situaciones específicas. Los saberes se transmiten entre generaciones no precisamente de forma jerárquica, es decir, los adultos de edad avanzada pueden transmitir, según la ocasión específicamente a adultos de mediana edad, en otros contextos pueden dirigirse directamente a los más jóvenes y en otros a los niños y las niñas. Son comunes los escenarios en que las narraciones o enseñanzas se den cuando personas de diferentes edades, adultos, jóvenes niños y niñas están presentes. Hay saberes que son propios de un oficio o actividad determinada (hacer casas, cazar, buscar miel silvestre o criar abejas etc.). También los hay que son propios de hombres o de mujeres, y requieren contextos específicos en los cuales serán transmitidos.

En lo que respecta a la educación informal que ocurre específicamente en la historia oral, se puede apreciar en la transmisión de elementos como los valores y la memoria colectiva, a su vez, hay un aporte a la identidad comunitaria. Así mismo, se transmite conocimiento para superar las

crisis alimentarias. En los testimonios que fueron recogidos, es evidente la forma en la que personas de cada generación asimilan la conciencia histórica; pues recurrentemente se hace una comparación entre cómo eran las cosas en el pasado y cómo son en el presente; se aporta conocimiento sobre el entorno geográfico y su evolución, así como de los ciclos meteorológicos. En las narraciones mitológicas, se pueden observar el simbolismo de la serpiente mítica en Yucatán, referencias a los saberes sobre la meteorología, el paso del tiempo y la percepción acerca de la muerte. En el mito se narra que la serpiente empieza siendo pequeña, pero va creciendo a tal grado ya le es imposible convivir con quien la ha cuidado y se tiene que ir volando. El hecho de que el narrador señale que la despedida de la serpiente representa el inicio de la canícula, es decir, algo que ocurre todos los años, provee a este mito de una representación de lo cíclico. La serpiente simboliza el agua y según la temporada del año, o el contexto meteorológico, el vuelo puede representar la llegada o el cese de las lluvias. Respecto de la narración del pájaro X-kook', queda claro que, al sentirse el narrador identificado con el pájaro X-kook, porque "no somos de la raza buena", también reconoce un sentido de justicia al cuestionar la decisión del maestro de canto por preferir al cardenal porque "supuestamente" es de una mejor raza y recalca que aún con las contrariedades, el ave víctima de la discriminación logró cantar con virtuosismo y el ave que tuvo todos los beneficios injustamente no logró nada destacable. Cabe señalar el uso del vocablo "supuestamente", porque refleja la postura crítica del narrador ante los criterios estéticos y de estatus que históricamente se han impuesto en la región. Esto en un contexto de discriminación como el que sufre el pueblo maya es un acto de reivindicación étnica y resistencia ideológica. El último mito que fue incluido en este estudio fue el del perro y el demonio; justo después de haber concluido la narración, quien cuenta la historia puntualiza lo que el mito pretende enseñar "Por eso decían los antiguos que hay que cuidar a nuestros perros; hay que darle de comer bien porque

ellos nos protegen”; es decir, la ética del cuidado de los animales domésticos y el valor de la lealtad.

Una vez que se llevó a cabo el análisis propuesto, se pudieron identificar los tipos de saberes que se transmiten a través de las expresiones de tradición oral de Xohuayán; los cuales son los siguientes: conocimientos sobre la estética de determinadas expresiones culturales; historia oral y memoria colectiva; conocimiento sobre el territorio; educación ecológica y ambiental, específicamente saberes acerca de la meteorología; estrategias de supervivencia en tiempos de escasez; sistemas de valores sociales y étnicos; símbolos religiosos y sociales; cosmogonía y pensamiento filosófico; conocimiento de la lengua; identidad cultural y comunitaria.

Asociar ambos conceptos en una investigación resulta de suma importancia porque de este modo se enlazan dos perspectivas, la educativa y la antropológica. Es importante que ambas disciplinas trabajen en conjunto porque se visibiliza ante lo hegemónico, el valor de los conocimientos de los pueblos originarios. A la vez, se insta a los gobiernos a evitar el desarrollo de políticas que pretendan implementar proyectos para homogenizar a la población. En vez de eso, se ha de promover el respeto y valoración de la diversidad étnica y cultural. Reconocer la voz y los saberes de los pueblos originarios permitirá entablar diálogos entre iguales, donde las decisiones con respecto a política culturales se tomen de forma conjunta e informada, pues como se vio a lo largo de este trabajo, la educación no debe ser un conocimiento sistematizado que se impone de un poder hegemónico a sectores dominados, sino el saber que se construye culturalmente, se comparte, y en países étnicamente diversos, como México, nos debe permitir ser, saber, reconocer y coexistir.

Referencias

- Alejos, G. J., (2018). Etnografía y lenguaje; Discurso, identidad y tradición oral, En Guber, R. (2018). *Trabajo de campo en América Latina. Experiencias antropológicas regionales en etnografía*. Sb Editorial (pp. 157-172).
- Álvarez, G., (2012). Los relatos de la tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación, (Tesis de maestría). Universidad de La Plata. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar
- American Educational Research Association (2011). *Code of Ethics AERA*
- Badini, J., Wajner, M., y Zamudio, F. (2017). Las aves en las narraciones de los pobladores del norte de Córdoba: Formas alternativas de pensar los valores augurales de las aves. *Hornero*, 32 (1), 105-121.
- Chavarria, M. (2019). De todas las sangres: las aves en la mitología amazónica. *Pluriversidad*, (4), 121-131.
- Coombs, P., y Ahmed M. (1975) La lucha contra la pobreza rural: El aporte desde la educación no formal. Banco Mundial.
- Evia, C. C. (2007). *El mito de la serpiente Tsukán*. Universidad Autónoma de Yucatán,.
- Gobierno de la República, (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. [México],
- Guanara, S., Setiawab, S. T. y Cipta, F. (2019). Local Knowledge System of Kampung Naga: A Study to Investigate the Educational Values of Indigenous People in Transmitting Religious and Cultural Values. *International Journal of Instruction*.
- https://www.researchgate.net/publication/333910505_Local_Knowledge_System_of_Kampung_Naga_A_Study_to_Investigate_the_Educational_Values_of_Indigenous_People_in_Transmitting_Religious_and_Cultural_Values

Jiménez, C. M. (1985). La importancia de la educación informal en Yalcobá. *Revista Anales de Antropología*. UNAM, 22, (1).

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/15853>

Jiménez, C. M. (1990). El aprendizaje de la historia oral por las nuevas generaciones en la zona oriental maya de Yucatán. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3,(9), Co
http://bvirtual.uco.mx/descargables/825_el_aprendizaje_de_la_historia_oral.pdf

Martínez, M., M. (2007). La investigación cualitativa etnográfica en la educación; Manual teórico-práctico. Editorial Trillas.

Naciones Unidad México (2020). La extinción de las lenguas indígenas es “un drama universal”: UNESCO. <https://www.onu.org.mx/la-extincion-de-las-lenguas-indigenas-es-un-drama-universal-unesco/>

ONU: “Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, 25 de noviembre de 2015. [edición electrónica]
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>.

Patiño, M., y Moreno, J. (2014). Tradición oral afro y prácticas educativas en La Vereda, El Guamal, Supía (Caldas). *Textos y Sentido*, 09, 147–175.
<http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/textosysentidos/article/viewFile/1859/1756>

Rahman, F. (2018). Cultural Preservation: Rediscovering the Endangered Oral Tradition of Maluku (A Case sStudy on Kapata of Central Maluku}, *Advances in Language and Literary Studies* , 9 (2), 91-97. www.all.s.aiac.org.au

Ramilla, V., y Rau, J. (2017). Percepciones humanas sobre las aves rapaces: Una revisión sinóptica centrada en las costumbres y mitos de la zona sur-austral de Chile, *Hornero*, 132, (1). 139-149.

Ramirez, P., N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima. Revista Científica
Guillermo de Ockham. 10, (2).129-143.

<https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2365>

Spradley, J. (1979). The ethnographic Interview. Macalester College.

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata.

REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE ALUMNOS EN
FORMACIÓN DOCENTE 2017-2021

Deidreth Jaqueline Alcocer Sánchez

Pedro José Canto Herrera

Resumen

Las competencias digitales en la actualidad son necesarias para el proceso de enseñanza y aprendizaje, y dada la situación por la COVID-19, los estudiantes en formación docente deben prepararse para el desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan hacer frente a los retos que se viven en la sociedad del siglo XXI. Por lo tanto, este estudio presenta una revisión sistemática que emplea el método cualitativo y se basa en el Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA) para la selección y análisis de las investigaciones sobre la temática. Para el desarrollo de éste, se obtuvieron 22 estudios que revelan que los estudiantes en formación docente tienen desarrolladas las áreas de seguridad, información, emocional y pedagógica; así como las dimensiones de mejora de evaluación, conocimiento y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En conclusión, las competencias digitales de los estudiantes son de nivel medio y las áreas que han desarrollado varían al estar relacionadas, de manera crítica, con la alfabetización o el uso de las TIC.

Palabras clave: Competencias digitales, formación docente y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Abstract

Digital skills are currently necessary for the teaching and learning process, and given the situation caused by COVID-19, students in teacher training must prepare

themselves to develop skills and attitudes that allow them to face the challenges that arise. They live in the 21st century society. Therefore, this study presents a systematic review that uses the qualitative method and is based on the Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA) for the selection and analysis of research on the subject. For the development of this, 22 studies were obtained that reveal that students in teacher training have developed the areas of security, information, emotional and pedagogical; as well as the dimensions of improvement of evaluation, knowledge and use of Information and Communication Technologies (ICT). In conclusion, the digital skills of the students are of a medium level and the areas they have developed vary as they are critically related to literacy or the use of ICT.

Keywords: Digital competence, teacher training and Information and Communication Technologies.

Introducción

Las competencias digitales en la actualidad son requeridas tanto en la educación como en la sociedad al promover la eficiencia y eficacia en los procesos sociales, laborales, educativos y económicos, a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Sin embargo, el nivel de competencia digital que los docentes emplean para el proceso de enseñanza y aprendizaje son mayormente de un nivel básico (Fernández-Márquez et al., 2017). Por lo que, se considera que tienen un conocimiento insuficiente ante las TIC al emplearlas en sus clases y que los alumnos aprendan por medio de ellas.

Además, a pesar de que los jóvenes están creciendo en una era tecnológica, es decir, rodeados de tecnología y que se les conoce como nativos digitales, esto no significa que tengan un dominio de las TIC o un desarrollo avanzado en competencias digitales. Estos individuos digitales si tienen conocimientos básicos sobre las tecnologías que los rodean y están a su alcance, pero no

significa que estén capacitados para hacer un buen uso de las herramientas y dispositivos acorde a las necesidades y estándares de la sociedad (Díaz-Arce & Loyola-Illescas, 2021).

En este sentido, la investigación es una revisión sistemática que aborda las competencias digitales en estudiantes universitarios en formación docente. Se incluyen artículos científicos publicados en el periodo 2017-2021 con el objetivo de determinar los niveles en competencias digitales que han desarrollado los alumnos en formación docente, así como de dar respuesta a la pregunta de investigación ¿cuáles son las áreas de las competencias digitales que los alumnos en formación docente requieren atender?

En virtud de lo anterior, este estudio contribuye al brindar un panorama sobre los niveles de conocimientos, habilidades y actitudes que los discentes en formación están desarrollando, al igual que las áreas en las que mejor se han desenvuelto y, por el contrario, aquellas que requieren reforzar para su futura labor como profesores.

Importancia del trabajo

Es relevante que los docentes se formen y actualicen en competencias digitales, ya que la educación está en constantes cambios y deben estar preparados para hacer frente a estos nuevos retos y situaciones que el contexto presenta (Pozos & Tejada, 2018). Igualmente, es relevante dicha formación y actualización en los profesores y en los estudiantes en formación docente, debido a que propicia una mejor adaptabilidad a las diferentes modalidades y cambios en la educación; así como, tener una actitud positiva y resiliente para enfrentar los retos que se presenten en la educación (Acevedo-Duque et al., 2020).

A pesar de que en la actualidad han surgido diversas investigaciones sobre competencias digitales (Laje, 2020), se debe reconocer que éstas aun resultan insuficientes

para comprender el tema a profundidad y tomar decisiones en favor a su desarrollo. Por lo que, esta investigación brinda una perspectiva de cómo se encuentran los futuros profesores en estas competencias y qué aspectos deben mejorar para su formación y labor futura.

Contexto

En la actualidad se vive una era digital en la que la sociedad emplea las tecnologías para diversas áreas, desde lo escolar-laboral hasta lo social. Además, dada la situación por la COVID-19 que provocó que las instituciones y centros cierren de manera presencial para colocarse en plataformas virtuales ha promovido que la educación se encuentre en un estado de emergencia, ya que los estudiantes, docentes, directivos y personal manual no podían asistir presencialmente a las instituciones.

Lo anterior, fue el caso de la educación en México, donde los profesores y alumnos tuvieron que adaptarse a dicha situación, mediante el uso de las TIC y el desarrollo de competencias digitales, de tal manera que continuará y se propiciará el uso de estrategias para la enseñanza-aprendizaje, así como un ambiente cordial (Acevedo-Duque et al., 2020; Ingelmo et al., 2021).

Metodología

Este estudio es una revisión sistemática que incluye cuatro fases: identificación, detección, elegibilidad e inclusión de Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Moher et al., 2009). Se plantearon palabras clave validadas a través de los tesauros Education Resources Information Center (ERIC) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y se determinaron los criterios de inclusión y exclusión.

En los criterios de inclusión se planteó que solamente se utilizaron estudios empíricos como artículos de investigación a nivel global, publicados entre los años 2017 a 2021 en los idiomas de

español e inglés y en poblaciones de estudiantes en formación docente; en contraste no se emplearon otro tipo de investigaciones como documentales, revisiones o tesis, de años anteriores a 2017, en otros idiomas y con otras poblaciones como docentes, directivos o sociedad en general. Luego, se definieron cadenas de búsqueda, las cuales fueron aplicadas en bases de datos relacionadas a la educación como Academic Search Ultimate, Education Source y ERIC pertenecientes a EBSCO, Scielo y por bola de nieve. Se obtuvieron como resultado 182 publicaciones (véase Tabla 1).

Tabla 1.

Selección del corpus

Periodo	Base de datos	Cadena de búsqueda	Resultados
29/10/2021 al 30/12/2021	Academic Search Ultimate	<i>("competencias digitales" OR "habilidades digitales" OR "alfabetización digital") AND ("licenciado en educación")</i>	57
	Education Source	<i>("competencias digitales" OR "habilidades digitales" OR "alfabetización digital") AND ("licenciado en educación")</i>	46
	ERIC	<i>("digital competence" OR "digital skills") AND ("preservice teachers" OR "student teachers" OR "pre-service teachers")</i>	70
	Scielo	<i>("competencias digitales" OR "habilidades digitales" OR "alfabetización digital") AND ("licenciado en educación")</i>	1
	Otras	<i>Bola de nieve</i>	9
		Total	183

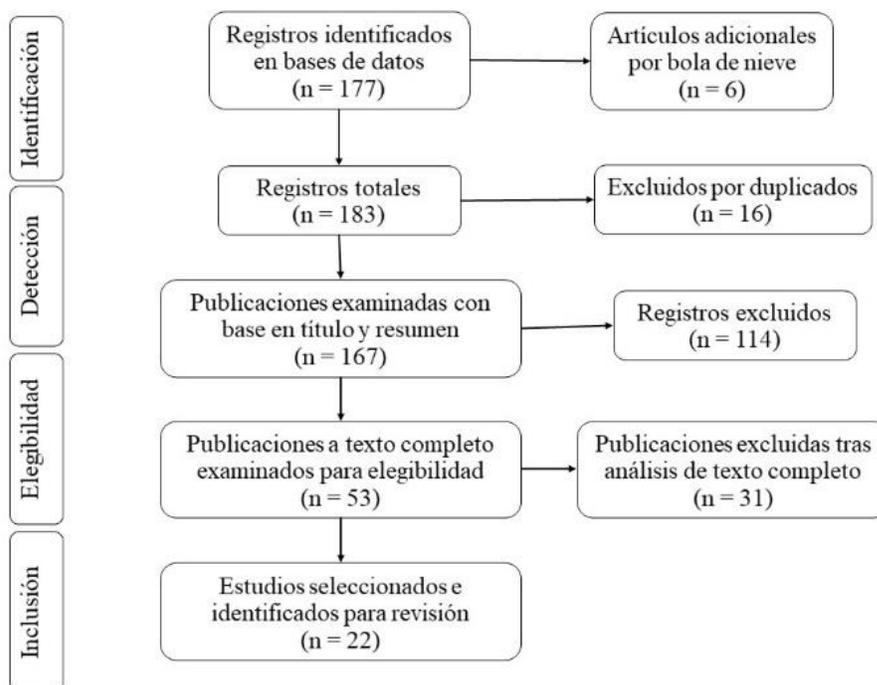
Elaboración propia

Asimismo, las publicaciones obtenidas se sometieron a las 4 fases de PRISMA para obtener los artículos que se incorporaron en este estudio. En la primera fase se identificaron las publicaciones a través de las bases de datos y las estrategias de búsqueda. Luego, se eliminaron los artículos duplicados y aquellos que no cumplían los criterios de calidad. Se prosiguió con la lectura del título y resumen en el que se descartaron otras investigaciones

que no estaban relacionadas con el tema o que no cumplían con los criterios de inclusión y exclusión (véase Figura 1).

Figura 1.

Diagrama de Flujo de las fases PRISMA



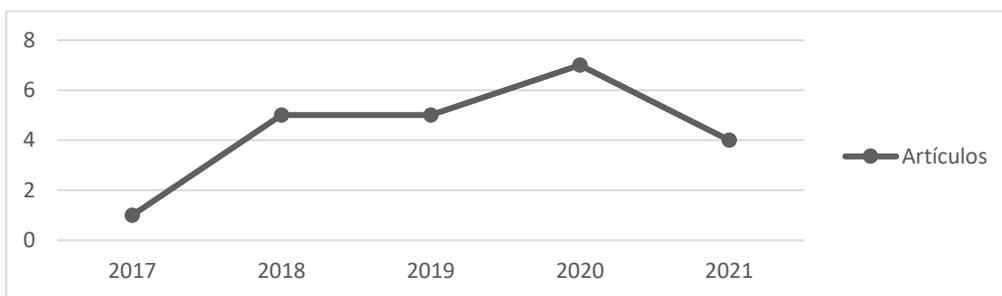
Por último, se examinaron los artículos completos como parte de la fase de inclusión en los que se leyeron de manera profunda y se descartaron aquellos que no se relacionaban con la temática y/o con los criterios de inclusión. Como resultado se obtuvieron 22 artículos que fueron analizados para el estudio.

Resultados

Las investigaciones analizadas se categorizaron de acuerdo con los años establecidos en los criterios de inclusión, las cuales tienen un auge a partir del 2018 como se muestra en la Figura 2.

Figura 2.

Estudios de competencias digitales entre los años 2017 a 2021



Como se observa en la Figura 2, hay un ascenso de investigaciones a partir del 2018 con relación a la temática, lo cual sugiere que en estos últimos años el tema ha sido relevante, por lo que hay una mayor producción de artículos sobre este.

Asimismo, se identificaron que los artículos seleccionados pertenecen a 6 países diferentes, tal como se visualiza en la Figura 3.

Figura 3.

Ubicación de las publicaciones



Como se visualiza en la Figura 3, la mayoría de las publicaciones pertenecen a España, es decir a los países europeos, mientras que en Latinoamérica solo hay 2, pertenecientes a Chile. Además, se identificó que el tipo de estudio más empleado para las investigaciones de competencias digitales es el cuantitativo con 20 publicaciones, seguido del mixto con 2, mientras que no se determinaron estudios cualitativos.

Igualmente, entre los modelos de referencia de las competencias digitales que se utilizan para la creación de instrumentos se encuentra el Marco Común del proyecto DIGCOMP (N=5), el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCECD) (N=3), el Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (N=1), Estándares TIC para la Formación Inicial Docente (FID) (N=1) y Estándares TIC para la Formación Inicial Docente en Chile (MINEDUC) (N=1).

Por otra parte, se ha encontrado consistencia con las áreas o dimensiones que miden las competencias digitales, tal como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2.

Estudios de competencias digitales

Autor (a, es)	Título	Año	Áreas/dimensiones
Aristizabal, P., & Cruz, E.	Desarrollo de la competencia digital en la formación inicial del profesorado de educación infantil.	2018	Áreas de información, comunicación digital, creación de contenido, seguridad y solución de problemas.
Ayyildiz, P., Yilmaz, A., & Serif, H.	Exploring digital literacy levels and technology integration competence of turkish academics	2021	Uso de la tecnología en la educación, tecnología y desarrollo, uso de la tecnología en la vida social, aprovechamiento de la tecnología y uso de la tecnología.
Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., & García-Peñalvo, F. J.	The digital competence of pre-service educators: The influence of personal variables.	2021	Identificación, posesión, conocimiento, uso y actitud.
Castellanos, A., Sánchez, C., & Caldero, J. F.	Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios.	2017	Datos personales, datos profesionales, competencias digitales y motivación y expectativas.

Autor (a, es)	Título	Año	Áreas/dimensiones
Çebi, A., & Reisoglu, I.	Digital competence: a study from the perspective of pre-service teachers in Turkey.	2020	Alfabetización en información y datos, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas.
Esteve-Mon, F. M., Llopis, M. A., & Adell-Segura, J.	Digital competence and computational thinking of student teachers.	2020	Alfabetizaciones: informativa, tecnológica, multimedia y comunicativa. Pensamiento computacional.
Benaoui, A., & Kassimi, M. A.	Using machine learning to examine preservice teachers' perceptions of their digital competence.	2021	Alfabetización en información y datos, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas.
Flores-Lueg, C., Mena-Bastías, C., Arteaga-González, P., Navarrete-Troncoso, L., & Gajardo-Rodríguez, A.	Nivel de desempeño autopercebido por futuras educadoras de Párvulos sobre el uso pedagógico de TIC.	2018	Diseño de recursos didácticos con uso de TIC; evaluación apoyada por recursos TIC; conocimiento sobre las posibilidades didácticas de las TIC; uso de la tecnología como recurso de aprendizaje; conocimiento curricular y TIC.
Gallego-Arrufat, M. J., Torres-Hernández, N., & Pessoa, T.	Competence of future teachers in the digital security area.	2019	Conocimientos, habilidades y prácticas, y actitudes.
González, V., Román, M., & Prendes, M. P.	Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DigComp.	2018	Información; comunicación; creación de contenidos; seguridad; resolución de problemas.
Guillén-Gámez, F. D., Lugones, A., & Mayorga-Fernández, M. J.	ICT use by pre-service foreign languages teachers according to gender, age and motivation.	2019	Dispositivos tecnológicos, herramientas 2.0, sistemas de gestión del aprendizaje, y herramientas 2.0 y aplicaciones específicas de idiomas extranjeros
Guillen-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., & Del Moral, M. T.	Comparative research in the digital competence of the pre-service education teacher: face-to-face vs blended education and gender.	2020	Actitud, uso y conocimiento.
Maier, N. & Koval, T.	How To Develop Digital Competence in Pre-Service Fl Teachers At University Level	2021	Área de gestión de recursos digitales y el área de gestión metodológica de recursos digitales
Mayor, V., García, R., & Rebollo, Á.	Explorando factores predictores de la competencia digital en las redes sociales virtuales.	2019	Uso de las tecnologías; competencias digitales en las redes sociales; actitudes hacia las tecnologías; intensidad de uso; motivos de uso de las redes sociales.
Miguel-Revilla, D., & Martínez-Ferreira,	Assessing the digital competence of educators in social studies: an	2020	Pedagógico, contenido, tecnológico, contenido pedagógico, pedagógico tecnológico,

Autor (a, es)	Título	Año	Áreas/dimensiones
J. M., & Sánchez-Agustí, M.	analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model.		contenido tecnológico y tecnológico del contenido pedagógico.
Moreno, M., Gabarda, V., & Rodríguez, A.	Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio.	2018	Información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas técnicos.
Napal, M., Peñalva-Vélez, A., & Mendiórrroz, A. M.	Development of digital competence in secondary education teachers training.	2018	Comunicación y colaboración, información y alfabetización informacional, seguridad, creación de contenido digital y resolución de problemas.
Nuanghalerm, P., Prachagool, V., & Dostál, J.	Digital learning of pre-service teacher during COVID-19 outbreak.	2020	Uso de motor de búsqueda, creatividad e innovación, identidad y calidad de vida, tecnología de enseñanza y aprendizaje, herramientas y tecnología y comunicación y colaboración.
Ortega, J. A., Rendón, L. M., Fuentes, J. A., & Ortega, Á.	Eficacia de un programa de formación en competencias digitales aplicado a estudiantes del grado de magisterio en educación primaria basado en el modelo affective elearning+	2020	Navegación y resolución de problemas técnicos; disposiciones legales, derechos de autor y licencias; desarrollo, integración y estructuración de contenidos; interacción a través de medios digitales y gestión de la identidad digital.
Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., & Fombona, J.	Competencias digitales en los estudiantes del grado maestro de educación primaria.	2019	Información, comunicación, creación de contenidos, seguridad, resolución de problemas.
Pérez, Á., & Hernández-Sánchez, A. M.	Efectos del programa affective e-learning en el desarrollo de la competencia digital en estudiantes del grado en educación primaria.	2020	Navegación y resolución de problemas técnicos, disposiciones legales, derechos de autor y licencias.
Silva, J., Lázaro, J. L., Miranda, P., Morales, M.-J., Gisbert, M., Rivoir, A., & Onetto, A.	La competencia digital docente en formación inicial: estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay.	2019	Didáctica, curricular y metodológica; planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales; aspectos éticos, legales y seguridad; y, desarrollo personal y profesional.

Elaboración propia

En los resultados de los estudios analizados de la Tabla 2, se obtuvo que los alumnos en formación docente tienen un nivel variado de competencia digital, ciertos autores plantean que se encuentran en un nivel alto (Aristizabal & Cruz, 2018; Nuanghalerm et al., 2020); mientras que en otros es medio (Ayyildiz et al., 2021; Moreno et al., 2018); y en otros más es bajo (Guillén-Gómez et al., 2019; Napal et al., 2018).

Específicamente, en las dimensiones que son más desarrolladas están los aspectos éticos, legales y seguridad (Gallego-Arrufat et al., 2019; Pascual et al., 2019; Silva et al., 2019); alfabetización en información y datos, comunicación y colaboración (Çebi & Reisoglu, 2020; Moreno et al., 2018; Napal et al., 2018; Nuanghalerm et al., 2020); el área emocional, socio-comunicativa y ética (Guillen-Gámez et al., 2020; Mayor et al., 2019); y el área pedagógica (Guillén-Gámez et al., 2019; Miguel-Revilla et al., 2020). En contraste, las áreas que no evidencian desarrollo son la tecnológica y cognitiva (Mayor et al., 2019); evaluación apoyada por las TIC (Flores-Lueg et al., 2018); y conocimiento y uso de las TIC (Castellanos et al., 2017; Guillen-Gámez et al., 2020).

Asimismo, se encontraron contrastes en los estudios relacionados con las competencias en las que los alumnos se desenvuelven, como son la navegación y resolución de problemas técnicos que por un lado están siendo desarrolladas (Ortega et al., 2020; Pérez & Hernández-Sánchez, 2020), mientras que por otro son de las menos formadas (Çebi & Reisoglu, 2020; Moreno et al., 2018; Pascual et al., 2019); así como la creación de contenido que se encuentran bien desenvueltas en algunos estudios (Flores-Lueg et al., 2018; González et al., 2018), pero en otros son las de menor nivel (Benaoui & Kassimi, 2021; Guillén-Gámez et al., 2019; Napal et al., 2018; Nuanghalerm et al., 2020).

Conclusiones

En conclusión, los resultados resaltan que el país con más estudios en el tema de competencias digitales en la formación de los estudiantes es España, en comparación con los países Latinoamericanos. Esto es consistente con otras revisiones como la de Perdomo et al. (2020), ya que en su estudio fueron escasas las investigaciones en este tema que se produjeron en América en comparación con otros países. Sin embargo, se debe considerar

que España cuenta con un marco de referencia para evaluar estas competencias; el DIGCOMP, en contraste con otros países como México que no cuentan con este (Henriquez-Coronal et al., 2018).

Lo anterior, es un área de oportunidad en la investigación del país, dado que abordar dicho tema brindaría un panorama de las competencias digitales en México; lo cual, ayudaría a establecer un marco de referencia para evaluar las competencias digitales de los alumnos, docentes y población en general que permita tomar decisiones en favor de la innovación tecnológica en las instituciones escolares.

Asimismo, Laje (2020) enfatiza que las investigaciones relacionadas a las competencias digitales han aumentado desde el 2014, lo cual refleja el aumento del interés por estudiar el tema aportando conocimientos y perspectivas sobre el mismo. Esto es consistente con esta revisión sistemática, dado que en los últimos años hay un auge de los estudios, lo cual también se relaciona con la situación contextual que se vive, lo que provoca que el tema se estudie.

Por otro lado, Fernández-Márquez et al. (2017) y Varela-Ordorica & Valenzuela-González (2020) afirman que el nivel de competencia que los docentes emplean mayormente son las básicas y las consideran como insuficientes para integrarlas en su proceso de enseñanza. En contraste con las investigaciones de esta revisión se obtuvo que los niveles son variados, los alumnos tienen áreas fuertes y otras que requieren refuerzo, por lo que dependerá del contexto y las variables como edad, sexo, grado académico y rama de estudios (Benaoui & Kassimi, 2021; Cabezas-González et al., 2021; Esteve-Mon et al., 2020).

Igualmente, entre las áreas mejor desarrolladas por los estudiantes en formación se mencionaron los aspectos éticos, legales y seguridad. Sin embargo, Ingelmo et al. (2021) plantea que entre las competencias digitales que los universitarios no desarrollan a profundidad la seguridad y protección de sus equipos.

Además, Pozos & Tejada (2018) mencionan que las competencias que son menos desarrolladas por los docentes están relacionadas con la docencia, es decir planificar, llevar a cabo y evaluar los aprendizajes en modalidad mixta o virtual. No obstante, en los resultados del análisis de las investigaciones se obtuvo que el área pedagógica ha sido adquirida por los alumnos, mientras que la evaluación apoyada por las TIC no. Esto quiere decir que hay áreas en las que los alumnos en formación están preparados con relación a la docencia, pero hay otras que necesitan mejorar.

Por lo tanto, para dar respuesta al objetivo del estudio se concluye que los alumnos en formación docente tienen un nivel mayormente medio, pero esto se debe a las características de las investigaciones recabadas como fueron el lugar donde se realizaron y el año. Además, se responde a la pregunta de investigación argumentando que las áreas mejor desarrolladas por los estudiantes fueron la seguridad, comunicación, colaboración y pedagogía, mientras que las dimensiones que se requieren reforzar se relacionan al conocimiento y uso de las tecnologías.

Entre las limitaciones del estudio se destacan que los sujetos fueron estudiantes en formación docente, lo cual hizo que la búsqueda fuera específica y acotada. Por ende, para futuras investigaciones se recomienda abordar otras poblaciones como estudiantes de otras carreras u otros niveles, así como profesores, directivos u otros agentes académicos o comunidad en general para obtener más datos, de tal forma que se realicen generalizaciones sobre el nivel de competencia digital y las áreas que dominan y requieren reforzar los participantes.

Financiamiento

Esta investigación fue realizada gracias al financiamiento de la beca 808077 por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Referencias

- Acevedo-Duque, Á., Argüello, A., Pineda, B., & Turcios, P. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: universidades públicas de Honduras. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 206–224. <https://orcid.org/0000-0002-8625-3783>
- Aristizabal, P., & Cruz, E. (2018). Desarrollo de la competencia digital en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion*, 52, 97–110. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.07>
- Ayyildiz, P., Yilmaz, A., & Serif, H. (2021). Exploring digital literacy levels and technology integration competence of turkish academics. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 15–31. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.15>
- Benaoui, A., & Kassimi, M. A. (2021). Using machine learning to examine preservice teachers' perceptions of their digital competence. *E3S Web of Conferences*, 297, 01067. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129701067>
- Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., & García-Peñalvo, F. J. (2021). The digital competence of pre-service educators: The influence of personal variables. *Sustainability (Switzerland)*, 13(4), 1–14. <https://doi.org/10.3390/su13042318>
- Castellanos, A., Sánchez, C., & Caldero, J. F. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1–9. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1148>
- Çebi, A., & Reisoglu, I. (2020). Digital competence: a study from the perspective of pre-service

- teachers in Turkey. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 294–308.
<https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.583>
- Díaz-Arce, D., & Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120–150.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Esteve-Mon, F. M., Llopis, M. A., & Adell-Segura, J. (2020). Digital competence and computational thinking of student teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(2), 29–41. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.11588>
- Fernández-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J. J., & López-Meneses, E. (2017). Competencias digitales en docentes de educación superior. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 12(1), 213–231. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.558>
- Flores-Lueg, C., Mena-Bastías, C., Arteaga-González, P., Navarrete-Troncoso, L., & Gajardo-Rodríguez, A. (2018). Nivel de desempeño autopercebido por futuras educadoras de Párvulos sobre el uso pedagógico de TIC. *Panorama*, 12(22), 19–30.
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1070>
- Gallego-Arrufat, M. J., Torres-Hernández, N., & Pessoa, T. (2019). Competence of future teachers in the digital security area. *Comunicar*, 27(61), 53–62. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>
- González, V., Román, M., & Prendes, M. P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DigComp. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 1–15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1119>
- Guillén-Gámez, F. D., Lugones, A., & Mayorga-Fernández, M. J. (2019). ICT use by pre-service foreign languages teachers according to gender, age and motivation. *Cogent Education*, 6, 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1574693>

- Guillen-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., & Del Moral, M. T. (2020). Comparative research in the digital competence of the pre-service education teacher: face-to-face vs blended education and gender. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 16(3), 1–9. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135214>
- Henriquez-Coronal, P., Gisbert Cervera, M., & Fernández Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: una revisión al caso latinoamericano. *Revista Latinoamericana de Comunicación N.º*, 137, 91–110.
- Ingelmo, M., Sanz, J. Á., Bedate, A., & Pinillos-Franco, S. (2021). Perfil de competencias digitales en alumnos universitarios e influencia por el confinamiento COVID-19. *Congreso In-Red*, 1492–1505. <https://doi.org/10.4995/inred2021.2021.13765>
- Laje, F. J. (2020). La competencia digital docente. Estudio bibliométrico de la producción científica sobre la competencia digital del profesorado. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 12(3), 66–84. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v12.n3.741>
- Mayor, V., García, R., & Rebollo, Á. (2019). Explorando factores predictores de la competencia digital en las redes sociales virtuales. *Pixel-BIT. Revista de Medios y Educacion*, 56, 51–69. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.03>
- Miguel-Revilla, D., Martínez-Ferreira, J. M., & Sánchez-Agustí, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: an analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(2), 1–12. <https://doi.org/https://doi.org/10.14742/ajet.5281> 12
- Moreno, M., Gabarda, V., & Rodríguez, A. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(3), 253–270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>

- Napal, M., Peñalva-Vélez, A., & Mendiórrroz, A. M. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers training. *Education Sciences*, 8(104), 1–12. <https://doi.org/doi:10.3390/educsci8030104>
- Nuanghalerm, P., Prachagool, V., & Dostál, J. (2020). Digital learning of pre-service teacher during COVID-19 outbreak. *Journal of Technology and Information Education*, 12(2), 143–18151. <https://doi.org/10.5507/jtie.2020.007>
- Ortega, J. A., Rendón, L. M., Fuentes, J. A., & Ortega, Á. (2020). Eficacia de un programa de formación en competencias digitales aplicado a estudiantes del grado de magisterio en educación primaria basado en el modelo affective elearning+. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 81–104. <https://doi.org/10.6018/educatio.432421>
- Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., & Fombona, J. (2019). Competencias digitales en los estudiantes del grado maestro de educación primaria. El caso de tres universidades Españolas. *Formacion Universitaria*, 12(6), 141–150. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>
- Perdomo, B., González-Martínez, O. A., & Barrutia Barreto, I. (2020). Competencias digitales en docentes universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(2), 92–115. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12796>
- Pérez, Á., & Hernández-Sánchez, A. M. (2020). Efectos del programa affective e-learning en el desarrollo de la competencia digital en estudiantes del grado en educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 129–150. <https://doi.org/10.6018/educatio.416431>
- Pozos, K. V., & Tejada, J. (2018). Competencias digitales en docentes de educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 12(2), 59–87. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>

Silva, J., Lázaro, J. L., Miranda, P., Morales, M.-J., Gisbert, M., Rivoir, A., & Onetto, A. (2019).

La competencia digital docente en formación inicial: estudio a partir de los casos de Chile y

Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(93), 1–26.

<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>

Varela-Ordorica, S. A., & Valenzuela-González, J. R. (2020). Uso de las tecnologías de la

información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de

docentes. *Revista Electronica Educare*, 24(1), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.10>

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DURANTE LA COVID-19: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Erik Antonio Cen Mukul

Edith J. Cisneros-Cohernour

José Gabriel Domínguez Castillo

Resumen

La transición de la enseñanza presencial a distancia ocasionó desafíos para docentes y estudiantes. El propósito de esta Revisión Sistemática es identificar los principales fines que guiaron las investigaciones y las variables o temas emergentes estudiados. Para ello, se siguieron los procedimientos propuestos por Bettany-Saltikov (2012), Jesson et al. (2011), Zawacki- Richter et al. (2020) y la estrategia PRISMA (Page et al., 2021). Mediante 17 cadenas de búsqueda en seis bases de datos se obtuvieron 42 documentos. Se identificó la prevalencia de investigaciones asociadas a las herramientas informáticas usadas; los desafíos experimentados en la educación a distancia; y conocer cómo fue la enseñanza y aprendizaje durante la pandemia. Mientras tanto, las variables o temas emergentes estudiados se incluyen valoraciones o análisis sobre los cursos; equipos tecnológicos y plataformas educativas; así como el papel del instructor.

Palabras clave: COVID-19, educación a distancia, educación superior, enseñanza en línea, TIC

Abstract

The transition from face to face to distance learning bring about challenges for teachers and students. The purpose of this Systematic Review is to identify the main topic that guided the research and the variables or emerging themes studied. For this aim, the procedures proposed by Bettany-Saltikov (2012), Jesson et al. (2011), Zawacki- Richter et al. (2020) and the PRISMA strategy (Page et al., 2021) were followed. Through 17 search strings in six databases, 42

documents were obtained. the prevalence of research associated with the computer tools used was identified; the challenges experienced in the distance education; and to know how teaching and learning was during pandemic. Meanwhile, the variables or emerging themes studied included evaluations or analyses of the courses; technological equipment and educational platforms; as well as the role of the instructor.

Keywords: COVID-19, distance learning, higher education, online teaching, ICT

Introducción

A finales del año 2019 y a principios del año 2020 inició una nueva realidad impuesta por el virus del SARS-CoV-2 que produce la enfermedad de la COVID-19, esta fue reconocida como pandemia el 31 de marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud (2020). Situación que movilizó a los países a tomar medidas sanitarias en donde prevaleció el aislamiento social. Así en gran parte del mundo la gente permaneció en casa manteniendo cerrados negocios, restaurantes, escuelas y otros espacios que normalmente generan aglomeraciones. Desde el inicio este suceso afectó los diversos ámbitos de la sociedad, uno de estos la educación.

En educación, el reto ante ese panorama consistió en continuar brindando servicios sin interacción frente a frente; de acuerdo con la literatura actual no todas las instituciones educativas estaban preparadas. En el nivel básico, el sistema generó estrategias para modificar calendarios y programas, con el fin de brindar educación a través de dispositivos móviles y televisión; garantizando así el apoyo por parte del magisterio. Mientras tanto, en universidades la evidencia actual implicó el traslado de clases presenciales a la virtualidad; reconociendo que los recursos, ubicación geográfica y la formación docente son factores que han afectado la adaptación (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020, International Association of Universities, 2020; OECD, 2020; y UNICEF, 2020).

En sus estudios la mayoría de los autores refieren a la forma del conducir el proceso educativo durante el confinamiento como educación a distancia. Aunque el término no está mal, hay que reconocer que las definiciones clásicas a este constructo coinciden en que consiste en un proceso mediante el cual alumno y docente no comparten ubicación, y se lleva a cabo mediado a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), siendo así una situación que se da a través de procesos síncronos y asíncronos (Dorrego, 2016). El concepto de educación a distancia es amplio y polisemántico, sin embargo, son varios los autores que la incluyen como palabra clave o incluso mencionan que es parte de las acciones realizadas por las universidades.

En términos de investigación, la situación que emerge para indagar recae en el proceso de transición de las universidades al pasar de la presencialidad a la virtualidad, o la experiencia de los actores educativos al brindar o recibir clases en línea o virtuales. Es decir, identificar como los docentes han estado afrontaron enseñar a distancia mediados por las TIC y los efectos que produce en la educación, el aprendizaje y los alumnos. Así la creciente producción científica ha recaído en variedad de géneros desde artículos empíricos hasta literatura gris.

A través de una primera revisión documental se identificaron dos Revisiones Sistemáticas (RS) que se aproximan a las necesidades del estudio descrito anteriormente. En la primera, Perdomo (2021) indicó que las características generales de su RS consistieron en describir la producción científica disponible en SciELO acerca de estudios en Latinoamérica en todos los niveles educativos en relación con la Pandemia. En la segunda Reynosa, Rivera, Rodríguez y Bravo (2020) abordaron la enseñanza y el aprendizaje, el aprendizaje en línea y la salud mental en las clases durante el confinamiento, abarcado estudios de diversos grados académicos a nivel internacional, esto mediante las bases de datos de Scopus, Web of Science, EBSCO y Springer.

Estas investigaciones favorecen en comprender como se dan los procesos educativos en línea; sin embargo, incluyen estudios de diversos niveles académicos y la región es diferente en ambos. Ante esto, el objetivo de esta este estudio consiste en realizar una RS para identificar y analizar estudios del 2020-2021 que aborden la transición de la docencia en línea en instituciones de educación superior (IES) durante el confinamiento ocasionado por la pandemia de la COVID-19. Así determinar el estado actual de conocimiento científico respecto al tema y en esta unidad de análisis. Por tanto, en comparación con estas RS se acotó la búsqueda en IES, se amplió la cantidad de bases de datos y la ubicación geográfica en donde se desarrollaron los estudios.

La RS pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles es la prevalencia en temáticas de estudio asociadas a la docencia en línea durante la pandemia de la COVID-19 en los estudios realizados del 2020-2021 y bajo qué factores o variables se han estudiado?, Además las interrogantes específicas son: 1. ¿Cómo se está estudiando la transición de la docencia en línea desde el punto de vista de los profesores universitarios?, 2. ¿Cómo se está estudiando la transición a la docencia en línea desde el punto de vista de estudiantes universitarios? El beneficio fundamental de estudio radica en que permite generar conocimiento acerca de cómo se están llevando a cabo las investigaciones, en qué país hay mayor producción, bajo que metodologías son las aproximaciones al conocimiento, los fines que guían los estudios y las variables estudiadas o temas que han emergido.

Metodología

Se realizó una revisión sistemática (RS), conceptualmente alude a una síntesis o resumen cuya característica principal recae en identificar y evaluar la evidencia empírica, o no empírica acerca de un tema en particular mediante un proceso organizado y transparente, el producto permite tener una perspectiva general acerca del estado actual del conocimiento en esa área para

posibles temas de investigación (Bettany-Saltikov, 2012; Jesson, Matheson y Lacey, 2011; y Zawacki- Richter, Kerres, Bedenlier, Bond, Buntins, 2020).

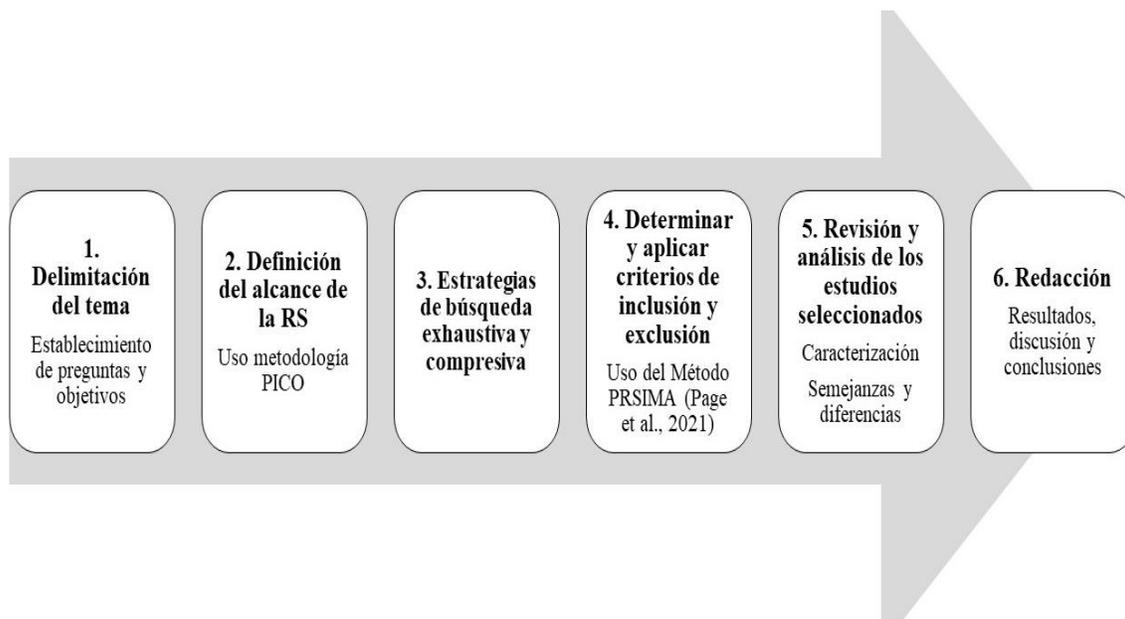
En ocasiones es necesario realizar un plan o protocolo que guie la investigación, en este sentido se tomaron en consideración las ideas de Bettany-Saltikov (2012), Jesson et al. (2011), Zawacki- Richter et al. (2020), PICO y la estrategia PRISMA de Page et al. (2021). A continuación, se describen los pasos y acciones realizadas.

Diseño del Protocolo de RS

La Figura 1, sintetiza los pasos para la elaboración de la RS. En las siguientes secciones se describen con mayor amplitud. El paso uno se omite porque ya ha sido descrito.

Figura 1.

Pasos en la elaboración de la RS



Nota. Integración de Bettany-Saltikov (2012), Jesson et al. (2011) y Zawacki- Richter et al. (2020)

Definición del Alcance

En la Tabla 1 se determinan las características para delimitar los tipos de estudio que se incluyeron en la RS.

Tabla 1

Alcance de las investigaciones por incluir.

Aspecto	Alcance
Población	Estudiantes o docentes
Tema de interés	Únicamente que involucren la transición de la enseñanza presencial a distancia por la COVID-19
Contexto	Estudios en universidades públicas o privadas a nivel internacional.
Diseño de estudios	Únicamente empíricos, es decir, que hayan involucrado un acercamiento a la población de estudio (Cualitativas o cuantitativas)
Temporalidad	Del año 2020 al 2021
Calendarización	La búsqueda comprensiva se desarrolló del 7 abril al 1 de mayo de 2021

Nota. Elaborado con base en PICO

Búsqueda Comprensiva

Se describen los tres pasos para clarificar el proceso de la búsqueda comprensiva.

Establecimiento de Palabras Clave.

En la Tabla 2 se describen las palabras claves que se seleccionaron. Proviene de tesauros de la UNESCO y ERIC o de la literatura previa al proceso de revisión sistemática.

Tabla 2

Palabras clave para la construcción de cadenas de búsqueda.

Idioma	Palabras clave
Español	Educación a distancia, educación en línea, enseñanza en línea, enseñanza online, enseñanza virtual, sistema de gestión del aprendizaje, entornos virtuales de aprendizaje, Tecnología de la información y la comunicación (TIC), educación superior, universidad, factores asociados, experiencia, pandemia, COVID-19
Inglés	Distance education, distance learning, online education, online teaching, virtual teaching, learning management system, virtual learning environments, Information and Communication Technologies (ICTs), higher education, university, associated factors, experience, pandemic, COVID-19

Identificación de Buscadores.

Se utilizaron seis bases de datos: EBSCO, MDPI, ERIC, Google Scholar, Redalyc y Dialnet. Estas fueron seleccionadas porque son de carácter multidisciplinar, de acceso abierto con reconocimiento internacional por incluir documentos provenientes de fuentes confiables. Además, proporcionan evidencia científica en español e inglés.

Construcción de Cadenas de Búsqueda.

Se diseñaron 17 cadenas de búsquedas con el fin de tener un mayor alcance de artículos. Además, en cada base de datos se establecieron filtros para acotar la búsqueda. En la Tabla 3 se muestran ejemplos (contactar al investigador 1 si desea consultar las demás).

Tabla 3*Estrategia de búsqueda.*

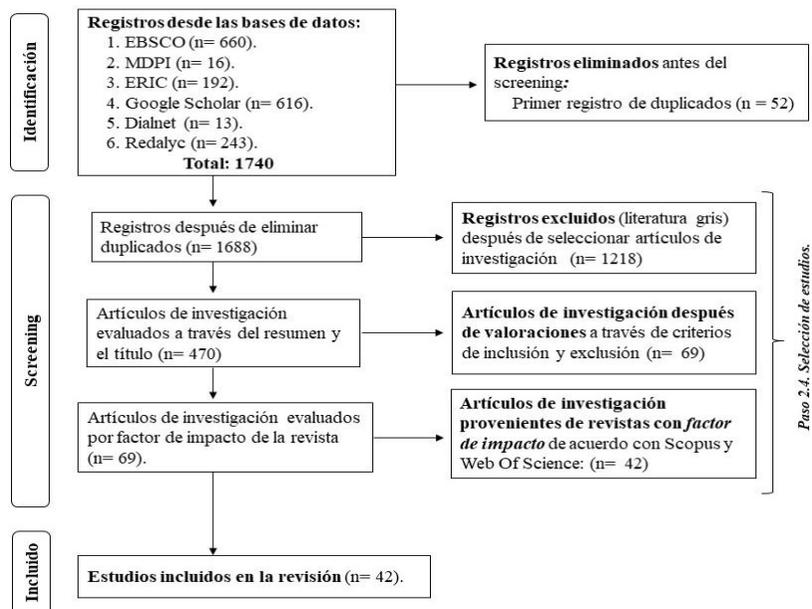
	Cadena de búsqueda	Consideraciones
EBSCO Host	“Educación en línea” AND TIC AND ("Enseñanza online" OR "Enseñanza en línea" OR "Enseñanza virtual") AND ((“Educación superior” OR Universidad) NOT (Primaria OR Secundaria) AND experiencia AND Pandemia AND COVID-19	Bases de datos: Education Source, ERIC, Humanities Source Ultimate, Social Sciences Full Text (H.W. Wilson) y Fuente Académica. Filtros: En español e inglés; período del 2020 al 2021. Únicamente artículos completos y arbitrados.
MDPI	"Distance education" AND ("Online education" OR "Distance learning") AND "Higher education" AND Pandemic AND COVID-19	Filtros: Período de 2020 al 2021. Únicamente artículos completos.
ERIC	intitle:(Online education) AND TIC AND ("Online teaching" OR "Virtual teaching") AND (("Higher education" OR University) NOT (Primary school OR high school) AND experience AND Pandemic AND (COVID-19) AND (virtual learning environment)	Filtros: Sólo revisión por pares, Texto completo en ERIC. Período desde 2020, sólo artículos de investigación en educación superior.

Selección de Estudios**Descarga y Clasificación de Documentos.**

Mediante una revisión preliminar de título y resumen los estudios fueron excluidos considerando el género, discriminando la literatura gris y tesis. La Figura 2 sintetiza el procedimiento para la selección de los artículos. En ella se puede denotar la prevalencia de estudios pertenecientes a literatura gris.

Figura 2

Diagrama de flujo para la selección de artículos.



Nota. Modificado de Page et al. (2021).

Posteriormente, los hallazgos fueron organizados en un documento Excel por cada base de datos. Describiendo las siguientes características: nombre del artículo, autores, revista, resumen, palabras clave, cadena de búsqueda, base de datos, ubicación geográfica del primer autor y del lugar donde se desarrolló el estudio, y referencia en APA. En otra hoja de Excel se incluyó el corpus de investigación con características generales título, autores y revista para valorarlos de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión que se describen en la Tabla 4.

Tabla 4.*Criterios de inclusión y exclusión.*

	Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
<i>Visión preliminar</i>	La temática tiene relación con los propósitos de la revisión sistemática	La temática no tiene relación con los propósitos de la revisión sistemática
	El estudio está relacionado con la educación	El estudio no está relacionado con la educación
<i>Palabras clave</i>	Incluye algunas de las palabras clave de la cadena de búsqueda	No incluye algunas de las palabras clave de la cadena de búsqueda
<i>Confiabilidad de la revista</i>	Demuestra que proviene de una revista confiable	Proviene de una revista no confiable o depredadora
<i>Idioma</i>	Español/inglés	Otros idiomas
	Se desarrolla en Instituciones de Educación Superior	Se desarrolla en nivel básico o nivel medio superior
<i>Contenido</i>	Los participantes son estudiantes o docentes	Los participantes no son estudiantes ni docentes
	Explicita en el documento la metodología del estudio	No describe metodología
	Presenta resultados	No presenta resultados

Los datos más relevantes de los artículos se vaciaron en otro documento Excel para analizar el contenido.

Resultados

A continuación, se describe los hallazgos a través de dos secciones: análisis bibliométrico mediante las características del alcance y posteriormente el cualitativo mediante categorías.

Análisis Bibliométrico

Una característica de alcance de la RS consistió en la inclusión de estudios realizados del 2020 al 2021. Se identificó que para el año de límite inferior se encontraron 27 artículos. Mientras que la cantidad para el límite superior es 15.

Otra característica aludía a la ubicación geográfica. A través de la Figura 3, se determinó que la prevalencia radica primero en América con 22 estudios, seguido de Europa con 19; Asia con 11 y finalmente África con uno. No obstante, España tiene más producción del tema con 10 estudios, seguido de Estados Unidos con seis y México con cinco.

Figura 3

Ubicación geográfica de las universidades en dónde se realizaron los estudios.

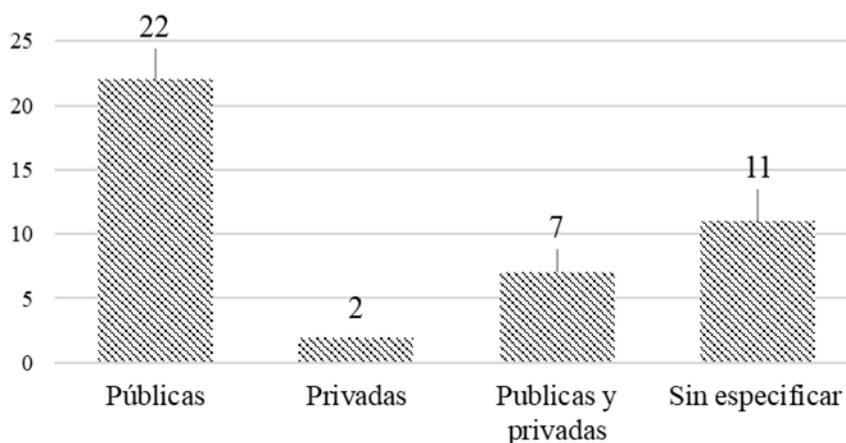


En algunas investigaciones la población de estudio provenía de diferentes países. Tejedor, Cervi, Tusa y Parola (2020) incluyeron España, Italia y Ecuador; Thadathil, Chambi, Prasad y Rojas (2021) India y Bolivia; Plummer et al. (2021) Brasil, Chipre y Estados Unidos; y García-Alberti, Suárez, Chiyón y Mosquera (2021) España y Perú; Cano, Collazos, Flórez-Aristizabal, Moreira, Ramírez (2020); Argentina, Colombia, Chile, España, México y Portugal. Estos fueron considerados como un estudio por cada país.

En el diseño de investigación la prevalencia se dio en estudios cuantitativos con un total de 29, obteniendo datos a través de cuestionarios en línea. Seguido de siete cualitativos mediante entrevistas semiestructuradas en línea. Y seis de múltiples métodos. Respecto al idioma fueron 26 en inglés, los 16 restantes fueron en español. En cuanto al contenido de los artículos, en la Figura 4 se identificó que predominan investigaciones desarrolladas en instituciones públicas.

Figura 4

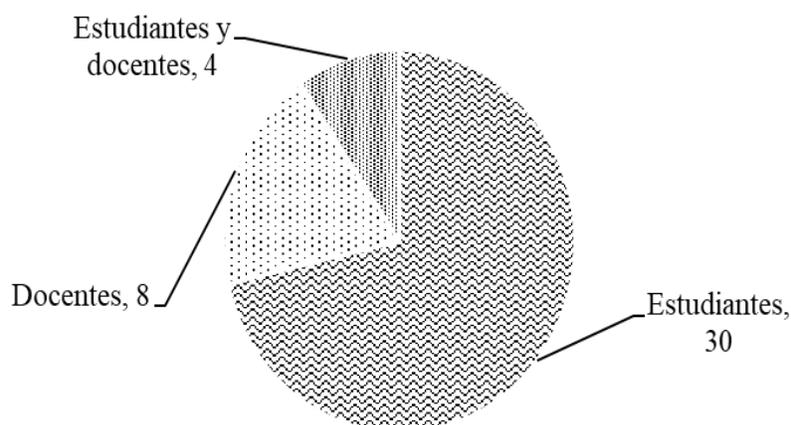
Cantidad de estudios por tipo de universidad.



Aunado a ello, se determinó que en los estudios han prevalecido aquellos que consideran como población a estudiantes. La Figura 5 muestra este aspecto.

Figura 5

Cantidad de estudios por tipo de universidad. Fuente: Elaboración propia.



describe la cantidad de artículos que lo abordan usando “n”. Además, se describe la población de enfoque, por ejemplo, A: Estudios realizados con alumnos.

Educación Superior Durante la Pandemia de la COVID-19.

En la primera categoría el 24% del total de los artículos incluyeron algunos de estos aspectos. Dada la transición a distancia algunos investigadores se han interesado en conocer las decisiones tomadas por las universidades. La Tabla 5 describe las temáticas.

Tabla 5

Tema y subtemas de la categoría educación superior durante la pandemia de la COVID-19.

Tema y subtemas	Países
<i>1. Medidas tomadas por las universidades, docentes y alumnos para afrontar la educación durante la pandemia</i>	
1.1. Identificación de la manera en que se está desarrollando la educación, prácticas de enseñanza y sus características (n=3 [A=3])	Rumania (n=2) y España
1.2. Herramientas informáticas usadas por estudiantes, docentes y las universidades (n=9 [A=6; D=1; AyD=2])	México; España (n=3); Argentina, Colombia y Portugal; Polonia (n=2); Rumania; India, Bolivia y Chile

Nota. (A: Alumnos; D: Docentes; y AyD: Alumnos y Docentes)

Son pocas las investigaciones cuyos fines tratan de identificar la manera en que se dio seguimiento al proceso educativo ante la COVID-19. Coman, Țîru, Meseșan-Schmitz, Stanciu, Bularca, (2020) se centraron en describir cómo es el aprendizaje. Pérez-López, Vázquez y Cambero (2021) en identificar y valorar el modelo de instrucción. Por otro lado, Potra, Pugna Pop, Negrea y Dungan (2021) tiene énfasis en las características de la enseñanza. Los resultados en los tres recayeron en la educación en línea o virtual.

En cuanto subtema 1.2, se identificó consistencia entre los estudios de Cano et al. (2020), Coman et al. (2020) y Baladrón, Correyero y Manchado (2020) por declarar en sus fines que pretenden conocer los recursos utilizados durante la educación a distancia. Sin embargo, la diferencia recae en que los dos últimos identificaron la plataforma empleada para gestionar el aprendizaje, aunque el último se centró más en hacer valoraciones sobre esta.

En comparación Sapién, Piñón, Gutiérrez y Bordas, (2020) se centraron en el uso de la plataforma. Mientras que Cicha, Rizun, Rutecka y Strzelecki (2021); Rizun y Strzelecki, (2020) y Arras-Vota, Bordas-Beltrán, Mondaca-Fernández y Rivera-Sosa (2020) también consideraron el acceso y manejo de las herramientas TIC.

Por otro lado, dos investigaciones muestran un proceso de análisis más amplio. Thadathil et al. (2020) declararon al igual que los anteriores la identificación de recursos, pero también abordan los desafíos y efectos que enfrentaron en su uso. Mientras que Pérez-López et al. (2021) analizaron el contexto familiar para comprender la realidad de los estudiantes en casa a través de la disponibilidad de recursos y los efectos que esto produce.

Transición del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Durante la Pandemia.

La Tabla 6, sintetiza los hallazgos de la segunda categoría, el total de los artículos que las consideran son el 72%. La característica en común radica en el interés por describir cómo ha sido el proceso de transición a la educación a distancia.

El subtema 1.1 agrupa investigaciones que tratan de estudiar la preparación para la educación a distancia. Junus, Santos, Putra, Gandhi y Siswantining (2021) y Almazova, Krylova, Rubtsova y Odínokaya (2020) coinciden en la preparación del instructor; sin embargo, los primeros prefirieron medirla, mientras que los segundos tienen interés en definir como es al implementar el e-learning.

En el subtema 1.2, tanto Dian, Junus, Santoso y Suhartanto (2021) como Naji et al. (2020) se enfocaron en la preparación del estudiante para aprender a distancia, los segundos intentan identificar el grado en que lo están. Por otro lado, Siron Wibowo y Narmaditya (2020) tiene como fin los factores que afectan el uso de aprendizaje a distancia.

Tabla 6

Temas y subtemas de la categoría transición del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia.

Temas y subtemas	Países
<i>1. Factores que facilitan o inhiben en el cambio a la educación a distancia</i>	
1.1. Preparación de los profesores para enseñar en línea (n=2 [D=2])	Rusia e Indonesia
1.2. Preparación de los estudiantes para aprender en línea, diferencias significativas y factores que la respaldan (n=3 [A=3])	Indonesia (n=2) y Qatar
<i>2. Adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia</i>	
2.1. La enseñanza durante el confinamiento (n=6 [A=4; D=1; AyD=1])	España (n=5); Italia y Ecuador; y Estados Unidos
2.2. El proceso de aprendizaje durante el confinamiento (n=6 [A=6])	Indonesia; Estados Unidos (n=3); México; y Rumania.
2.3. Adaptación de los cursos (n=4 [A=1; D=3])	Estados Unidos (n=3); Chile; y Brasil, Chipre
<i>3. Experiencia de universidades, alumnos y docentes</i>	
3.1. Experiencias de las universidades durante la pandemia para dar continuidad a la educación (n=3 [A=3])	España; Rumania; e India y Bolivia
3.2. Desafíos y obstáculos experimentados por alumnos y docentes en el afrontamiento de la educación a distancia (n=9 [A=2; D=5; AyD=2])	México (n=2); Rusia; Italia; Indonesia; Arabia Saudita; España (n=2); Chile (n=2);

3.3. Experiencias iniciales, durante y después de tomar cursos en pandemia, así como sus aprendizajes (n=5 [A=5])

Estados Unidos; Argentina, Colombia y Portugal.
Qatar, Omán, España, México y Namibia

Nota. (A: Alumnos; D: Docentes; y AyD: Alumnos y Docentes)

El tema 2 se integra de estudios sobre la adaptación de la educación. Respecto al subtema 2.1 asociado a la enseñanza, Tejedor et al. (2020) y Means y Neisler (2021) convergen en conocer la instrucción durante la pandemia. Mientras tanto, Gil-Villa, Urchaga y Sánchez-Fernández (2020) y Baladrón et al. (2020) se enfocaron en cómo se ha adaptado la enseñanza. Por otro lado, Gómez-Hurtado, García-Rodríguez, González-Falcón y Coronel (2020) se centraron en la adaptación de las metodologías didácticas activas. Finalmente, del Castillo-Olivares y del Castillo-Olivares (2020) consideraron la adaptación y cambios en la evaluación.

En el subtema 2.2, las investigaciones en autoría de Sutiah, Slamet, Shafqat y Supriyono (2020); Gelles, Lord, Hoople, Chen y Mejia (2020); Means y Neisler (2021) y Urzúa, Rodríguez, Martínez y Eustaquio (2020) coincidieron en estudiar cómo ha sido el proceso de adaptación en el aprendizaje a distancia. Mientras tanto, Coman et al. (2020) se enfocaron en cómo se afectó el aprendizaje. Por otro lado, Motz, Quick, Wernert y Miles (2021) consideraron el esfuerzo de los estudiantes y su rendimiento académico.

Si bien la transición a la educación a distancia representa adaptaciones en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, también ha incidido en la estructura y los contenidos de los cursos, el subtema 2.3 considera este aspecto. Riley, Capps, Ward, McCormack, y Staley (2021).se centraron en los efectos que las modificaciones al curso han ocasionado. Por su parte, Kono y Taylor (2021) y Sepulveda-Escobar y Morrison (2020) en como los profesores adaptaron sus cursos. Mientras que Plummer et al. (2021) consideró la percepción a los cambios de los cursos.

El tema 3 incluye estudios acerca de las experiencias de las universidades, alumnos y docentes en la transición de la enseñanza en línea. Al principio del artículo se indicó como varios autores coinciden en las dificultades asociadas a la falta de un plan de emergencia. Esto se relaciona con en el subtema 3.1, se identificó la similitud entre Thadathil et al. (2020) y Coman et al. (2020) al enfocarse en como las universidades continuaron brindando sus servicios. Por otro lado, Baladrón et al. (2020) en otra perspectiva pretende conocer la satisfacción del estudiantado sobre la adaptación de las universidades en la educación a distancia

En el subtema 3.2 Arras-Vota et al. (2020), Almazova et al. (2020), Cassibba et al. (2021) y Junus et al. (2021) coincidieron en estudiar las dificultades que los docentes enfrentaron al enseñar durante el confinamiento; mientras tanto, Gil-Villa et al. (2020), Sepulveda-Escobar y Morrison (2020), Motz et al. (2021) y Cano et al. (2020) tenían como fin explorar como se afectó el rol de docentes y alumnos. Lassoued, Alhendawi y Bashithalshaaer (2020) declaró en su objetivo identificar los obstáculos para lograr la calidad en la educación.

Finalmente, en el subtema 3.3. se consideraron aspectos asociados a las experiencias de alumnos y docentes. El estudio de Naji et al. (2020) y Abdelrahman y Lamis (2021) abordaron las experiencias iniciales en el aprendizaje en línea. Mientras que Area-Moreira et al. (2020), Niño et al. (2021) y Kaisara y Bwalya (2020) se enfocaron en las experiencias después de participar en la educación a distancia.

Valoraciones al Proceso Educativo y al Estado Mental de Estudiantes y Docentes

En la última categoría asociada al primer objetivo, el total de los artículos que abordan estos aspectos son el 29% del total. Las temáticas están asociadas a estudios que realizan valoraciones al proceso educativo durante la pandemia. La tabla 7 describe los estudios.

Tabla 7

Temas y subtemas de la categoría evaluación y calidad en la educación.

Temas y subtemas	Países
<i>1. Valoraciones a la educación y docencia durante el confinamiento</i>	
1.1. Valoraciones hacia los cursos y las universidades (n=3 [A=3])	Arabia Saudita, Portugal y Chile
1.2. La educación y su calidad durante la pandemia (n=4 [A=3; AyD=1])	Perú; Polonia; Arabia Saudita, Vietnam
1.3. Aproximaciones a la valoración de la docencia (n=4 [A=4])	Chile y España (n=3)
<i>2. Valoraciones a la salud mental de los estudiantes</i>	
2.1. Sentimientos y emociones de alumnos y docentes durante el proceso educativo en confinamiento (n=1 [D=1])	Italia

Nota. (A: Alumnos; D: Docentes; y AyD: Alumnos y Docentes)

El primer tema aborda las valoraciones hacia las universidades y los cursos. El subtema 1.1 se compone de tres artículos; Flores et al. (2020), Gonçalves, Sousa, y Santos (2020) y Nisa et al. (2021) coinciden en su interés por conocer la satisfacción del alumnado en las clases a distancia; las similitudes radican en que pretender valorar tanto el contenido del curso como los procesos de evaluación. Los últimos consideran la disponibilidad del apoyo técnico.

El subtema 1.2 agrupa estudios enfocados a valorar la educación. En ello, Estrada-Araoz, Gallegos-Ramos, Mamani-Uchasara y Huaypar-Loayza (2020) y Cicha et al. (2021) demostraron relación al enfocarse en las actitudes de los estudiantes hacia la educación a distancia. Por otro lado, el tema de calidad en la educación ha sido poco estudiado. Lassoued et al. (2020) se enfocaron en los obstáculos o factores que no favorecen en obtenerla. Mientras que Elumalai et al. (2020) lo asociaron al aprendizaje electrónico.

El subtema 1.3 está relacionado a las valoraciones al docente. Bahamondes et al. (2020) tiene como fin hacer una comparativa en la percepción que tienen los estudiantes de dos universidades hacia sus docentes. Pérez-López et al. (2021) pretende valorar el modelo de enseñanza. Baladrón et al. (2020) está enfocado en conocer la valoración de los estudiantes hacia los recursos y las actividades asignadas. Mientras tanto del Arco, Silva y Flores (2021) se interesaron en los factores que afectan la calidad de la enseñanza. En el subtema 2.1 sólo el estudio de Cassibba et al. (2021) hace la declaración en su objetivo de valorar los efectos emocionales a causa de la pandemia.

Estudios de Aspectos Contextuales

La COVID-19 impuso un cambio en las IES al modificar repentinamente la enseñanza presencial a distancia. Así gran parte de las investigaciones ha considerado diversas variables o factores que rodean a la población de estudio para contextualizar y hacer inferencias. En la Tabla 8 se sintetizan las variables y elementos relacionados a la categoría.

Tabla 8

Variables o aspectos a medición en la categoría estudio de aspectos contextuales.

Generalidades	Variables y elementos medidos en las investigaciones
1. <i>Consideraciones hacia las universidades</i>	1.1. Evaluación de los servicios y adaptación a la enseñanza en línea (n=5 [A=5]) 1.2. Disponibilidad de apoyo técnico e información proporcionada por las universidades. (n=5 [A=4; AyD=1])
2. <i>Tecnologías de la información y la comunicación</i>	2.1. Equipos tecnológicos, herramientas y plataformas educativas usados para recibir o dar clases (n=14 [A=10, D=2, AyD=2]) 2.2. Valoraciones a la conectividad o problemas técnicos (n=9 [A=6, D=2, AyD=1])
	3.1. Factores del entorno del hogar (n=8 [A=5, D=1, AyD=2])

<i>3. Análisis contextual personal y del entorno familiar</i>	3.2. Experiencia, habilidad técnica y digitales de alumnos y docentes para dar o recibir clases a distancia (n=10 [A=5, D:3; AyD=2])
	3.3. Competencias del e-learnig (n=1 [A:1])

Nota. (A: Alumnos; D: Docentes; y AyD: Alumnos y Docentes)

El primer tema incluye artículos que estudiaron elementos para contextualizar las acciones realizadas por las universidades. Means y Neisler (2021) y Coman et al. (2020) difiere con el resto pues se centra en explorar las prácticas de instrucción. Entre los resultados, los primeros relataron que la educación es en línea con sesiones síncronas y asíncronas; los segundos mencionaron problemas asociados al uso de las plataformas. Por otro lado, Gil-Villa et al. (2020) abordaron las medidas que adaptó la universidad. Mientras tanto, Gonçalves et al. (2020) consideraron la preparación de las IES los resultados aludieron a que estaban preparados y muy adaptados. Naji et al. (2020) cuestionó la decisión de la universidad respecto a las clases en línea.

El subtema 1.2 aborda el soporte técnico; este aspecto refiere a si los estudiantes fueron informados y orientados ante la educación a distancia. Elumalai et al. (2020), Nisa et al. (2021), Naji et al. (2020), Estrada-Araoz et al. (2020), Tejedor et al. (2020) y Gelles et al. (2020) coincidieron en estudiarlo. El primero identificó que esto es un factor para determinar la calidad del e-learning y el último describió que el apoyo no fue proporcionado.

Si bien los cursos en las IES son en línea las investigaciones recayeron en identificar las herramientas tecnológicas, así como las plataformas mediante las cuales se gestiona el aprendizaje. La segunda temática aborda estos aspectos. En cuanto al uso de la plataforma, Motz et al. (2021) consideró el tiempo de navegación en ella; Sapién et al. (2020) incluyeron las habilidades para su manejo; y Coman et al. (2020) estudiaron los problemas técnicos.

Los dispositivos usados fueron laptop, computadora de escritorio, teléfono celular y tabletas. Mientras que las plataformas empleadas fueron Zoom, Microsoft Teams Google Meet y Classroom (Arras-Vota et al., 2020; Baladrón et al., 2020; Cano et al., 2020; Cassibba et al., 2021; del Arco et al., 2021; Gonçalves et al., 2020; Kaisara y Bwalya, 2020; Pérez-López et al., 2021; Sapién et al., 2020; Sutiah et al., 2020; Thadathil et al., 2020 Urzúa et al., 2020;).

Los estudios convergieron al estudiar la calidad, disposición y el tipo de conexión a internet, en la mayoría los resultados aluden a un mal servicio o el uso de datos móviles (Arras-Vota et al., 2020; Cano et al., 2020; Thadathil et al., 2020; Pérez-López et al., 2021; Coman et al., 2020; Kaisara y Bwalya, 2020; Sutiah et al., 2020; Plummer et al., 2021; Urzúa et al., 2020).

La tercera temática, consiste en el análisis de datos contextuales familiares y personales que influyen en la experiencia en la transición en línea. Respecto al entorno familiar algo que ha preocupado ha sido el nivel socioeconómico, los recursos tecnológicos de uso compartido, la disposición de espacios de estudio y tener hijos (Arras-Vota et al., 2020; Coman et al., 2020; Cano et al., 2020; Kaisara y Bwalya, 2020; Nisa et al., 2021; Pérez-López et al., 2021; Sapién et al., 2020; y Urzúa et al., 2020).

Otros autores han coincidido en identificar el nivel o la percepción que tienen las personas respecto al conocimiento y dominio en el uso de las TIC o las plataformas educativas (Abdelrahman y Lamis, 2021; Almazova et al., 2020; Arras-Vota et al., 2020; Cicha et al., 2021; del Arco et al., 2021; Junus et al., 2021; Sapién et al., 2020; Tejedor et al., 2020; Thadathil et al., 2020; y Urzúa et al., 2020;). Esto por la predisposición de los efectos al momento de dictar o recibir una clase. A diferencia de los anteriores Dian et al. (2021) se enfocaron en medir la preparación de los estudiantes para aprender en línea, para ello recurre a un instrumento que aborda las competencias para el e-learning.

Estudio acerca de la Educación Durante el Confinamiento

El segundo tema incluye valoraciones hacia la educación en general que se ha desarrollado durante la pandemia. La Tabla 9 describe los datos.

Tabla 9

Variables o aspectos a medición en la categoría estudio acerca de la educación durante el confinamiento.

Generalidades	Variabes y elementos medidos en las investigaciones
1. <i>Valoración a la plataforma y los cursos</i>	1.1. Valoración al diseño e interfaz del aula virtual (n=4 [A:4])
	1.2. Valoración de la calidad, satisfacción o actitud hacia los cursos (n=20 [A:16, D:3, AyD:1])
	1.3. Calidad de la educación y obstáculos que influyen en alcanzarla (n=4 [A=3; AyD=1])
2. <i>Estudio sobre la docencia durante el confinamiento</i>	2.1. Medición de la preparación del docente para impartir clases a distancia (n=4 [A=1; D:2, AyD:1])
	2.2. Desafíos para enseñar a distancia (n=5 [D:5])
	2.3. Opiniones, percepciones y valoraciones sobre el instructor (n=14 [A:12, D:1, AyD:1])

Nota. (A: Alumnos; D: Docentes; y AyD: Alumnos y Docentes)

Tabla 9

Variables o aspectos a medición en la categoría estudio acerca de la educación durante el confinamiento (continuación)

Generalidades	Variabes y elementos medidos en las investigaciones
3. <i>Estudio sobre el aprendizaje durante el confinamiento</i>	3.1 Preparación del alumno para recibir clases a distancia (n=3 [A=3])
	3.2. Valoraciones y satisfacción del aprendizaje y rendimiento académico (n=10 [A=9; D=1])
	3.3. Valoraciones al uso de herramientas para el aprendizaje a distancia (n=5 [A=5])

3.4. Desafíos para aprender a distancia (n= 5 [A=4; D=1])

Nota. (A: Alumnos; D: Docentes; y AyD: Alumnos y Docentes)

Para gestionar el aprendizaje las IES han hecho uso de plataformas virtuales. En este aspecto, algunos de los estudios analizados incluyeron ítems en sus instrumentos con el fin de obtener opiniones o valoraciones acerca del diseño de la plataforma, recayendo en identificar si era la apropiada e inclusive la facilidad de la instalación y manejo de este recurso educativo (Area-Moreira et al., 2020; Elumalai et al., 2020; Kaisara y Bwalya, 2020; y Naji et al., 2020). Los esfuerzos por realizar un análisis acerca de las plataformas permitieron obtener conocimiento sobre el apoyo técnico de la universidad y las dificultades asociadas.

Por otro lado, lo urgente durante la contingencia fue la adaptación de los cursos para ser impartidos a distancia. En el corpus de investigaciones de esta RS permitió identificar la cantidad de aspectos que se han estudiado respecto a los cursos o clases. Por tanto, fueron organizados en tres partes por su correspondencia al diseño, ejecución y evaluación. En su mayoría fueron estudiados en instrumentos para medir la calidad, satisfacción o actitud hacia los cursos.

En la planificación los estudios han incluido la organización del curso, objetivos de aprendizaje, contenidos y diseño de tareas. En la implementación, se consideran las estrategias de enseñanza, metodología, recursos didácticos, interacción y retroalimentación; así como el nivel de complejidad, la cantidad, claridad en instrucciones y seguimiento de las actividades; finalmente se consideran las estrategias de evaluación (Abdelrahman y Lamis, 2021; Area-Moreira et al., 2020; Baladrón et al., 2020; del Arco et al., 2021; del Castillo-Olivares y del Castillo-Olivares, 2020; Coman et al., 2020; Elumalai et al., 2020; Flores et al., 2021; García-Alberti et al., 2021; Gil-Villa et al., 2020; Gómez-Hurtado et al., 2020; Junus et al., 2021; Kono y Taylor, 2021; Means y Neisler, 2021; Naji et al., 2020; Niño et al., 2021; Nisa et al., 2021; Riley et al., 2021; Tejedor et al., 2020; Urzúa et al., 2020).

En este mismo sentido, Riley et al. (2021) valoraron la capacidad que tenía el curso para promover el pensamiento crítico en los educandos. Mientras que Flores et al. (2021) hace sus valoraciones de los cursos aplicando el instrumento dos veces, es decir, para obtener resultados referentes a clases prácticas y teóricas que se impartieron durante el confinamiento.

Por otro lado, en el subtema 1.3, Lassoued et al., (2020) identificaron desde el punto de vista de los alumnos y docentes los obstáculos que no favorecen a la educación de calidad. Mientras tanto, Elumalai et al. (2020) abordaron ítems para valorar la calidad del e-learning. Sin bien, el cambio impuso modificaciones rápidas a los cursos y acciones de la presencialidad, el esfuerzo por conocer que tan favorables fueron las decisiones ha sido poco estudiado. En cuanto a Potra et al. (2021) identificaron el nivel de satisfacción del sistema educativo, mientras que Gil-Villa et al. (2020) valora la educación que los alumnos recibieron.

Respecto a la segunda temática, incluye estudios con variables asociadas al instructor y la enseñanza. Almazova et al. (2020) abordaron en la primera fase de su estudio la preparación del docente para conducir el E-learning. Similar a esto, Tejedor et al. (2020) valoraron el rol docente para instruir a distancia bajo el conocimiento del uso de la plataforma o el diseño de contenidos didácticos. En el estudio de Cassibba et al. (2021) en su proceso de recolección de datos incluyeron ítems acerca de los hábitos de enseñanza antes y después de la pandemia. Por su parte, Pérez-López et al., 2020 abordó la adaptación a la enseñanza a la virtualidad.

Por otro lado, el subtema 2.3 se refiere a variables destinadas a identificar los desafíos que los docentes enfrentaron durante la instrucción en línea, en ello se destaca la falta de participación de los estudiantes, problemas de conectividad, dificultades relacionadas con la alfabetización digital, la falta de flexibilidad entre otros (Almazova et al., 2020; Arras-Vota et al., 2020; Junus et al., 2021; Kono y Taylor, 2021; Plummer et al., 2021).

En cuanto al subtema 2.3 se incluyeron los estudios que realizan valoraciones al desempeño del docente. Entre los aspectos que se estudian o miden se consideran las características y habilidades del docente al instruir en línea tales como claridad en las instrucciones, brindar retroalimentación y la confianza que el alumno le tiene. También se abordan los recursos o plataforma que utilizaron (Area-Moreira et al., 2020; Elumalai et al., 2020; del Arco et al., 2021; Niño et al., 2021; Abdelrahman y Lamis, 2021; Naji et al., 2020; Means y Neisler, 2021; Gelles et al., 2020; Gonçalves et al., 2020; Pérez-López et al., 2020; Sepulveda-Escobar y Morrison, 2020; Tejedor et al., 2020;).

Respecto a lo anterior, se deben destacar tres estudios Bahamondes et al. (2020) por incluir ítems de las prácticas del docente en conductas positivas y negativas; Baladrón et al. (2020) y Area-Moreira et al., 2020 sobre la calidad de la instrucción o el apoyo que los docentes brindan.

Finalmente, en el último tema se describen las variables de los estudios que abordan el proceso de aprendizaje del estudiante. En el subtema 3.1 se identificó que el estudio de Naji et al. (2020) pretende identificar la preparación del estudiante mediante ítems en su instrumento asociados a la motivación, dedicación e interés por el aprendizaje a distancia. Así como la capacidad de usar recursos para autogestionar el aprendizaje. Similar a esto Gonçalves et al. (2020) incluye en su estudio preguntas para identificar el horario y espacio de estudio. A comparación de estos, Means y Neisler, (2021) se enfocan en las barreras que enfrentaron los estudiantes para el aprendizaje.

En el subtema 3.2, incluye variables que abordan el aprendizaje de los estudiantes. Esta transición a generado intereses en los autores para identificar como la trayectoria, el rendimiento o desempeño académico y el aprendizaje como tal puede verse afectado, los estudios incluyen de

uno a dos ítems respecto a esto (Almazova et al., 2020; Abdelrahman y Lamis, 2021; Area-Moreira et al., 2020; Gonçalves et al., 2020; Gil-Villa et al., 2020; Motz et al., 2021; y Riley et al., 2021).

Así mismo, Nisa et al. (2021) aborda el termino autopercepción académica refiriéndose a la predisposición de individuo para determinar su éxito o fracaso; a diferencia de este autor Naji et al. (2020) sigue este fin, pero considerando sólo el logro, es decir, la autoeficacia. Gelles et al. (2020) aborda la autodisciplina del estudiante para organizarse y llevar a cabo acciones que favorezcan a su aprendizaje.

En el subtema 3.3, algunos estudios se basaron en el Modelo de Aceptación de Tecnología (TAM). Coincidieron al incluir las siguientes variables a. Utilidad percibida, b. Facilidad de uso, c. Actitud, d. Intención, e. Uso real, f. Disfrute, h. Experiencia e i. Autoeficacia informática respecto al uso de las herramientas para el aprendizaje. A pesar de esa similitud, Coman et al. (2020) sólo consideraron la variable a; Siron et. al (2020), f y h; mientras que Cicha et al. (2020) y Rizun y Strzelecki (2020) emplearon todas. Por otro lado, Estrada-Araoz et al. (2020) abordaron a, b y d, aunque aludiendo a la educación a virtual.

Mientras tanto, el subtema 3.4 aborda estudios que consideran las dificultades de los estudiantes para aprender después del cambio de la enseñanza a distancia (Gelles et al., 2020; Gonçalves et al., 2020; Kaisara y Bwalya, 2020; Means y Neisler, 2021; Selpulveda-Escobar y Morrison, 2020)

Medición de Emociones, Ansiedad y Estrés

El último tema recae en una de las variables menos estudiadas, se asocia a la valoración del estado mental de alumnos y docentes durante la pandemia. La Tabla 10, describe las variables identificadas.

Tabla 10

La salud mental.

Generalidades	VARIABLES Y ELEMENTOS MEDIDOS EN LAS INVESTIGACIONES
1. <i>Valoraciones al estado mental durante las clases en línea</i>	1.1. Evaluar las emociones de estudiantes y docentes (n=3 [A=1, D=1, AyD:1]) 1.2. Identificación de estresores (n=1 [A=1]) 1.3. Medición de la ansiedad informática (n=3 [A=3])

Nota. (A: Alumnos y D: Docentes)

El único tema de este grupo consiste en las valoraciones al estado mental de los participantes. En el primer subtema se identificó que Cano et al. (2020) utilizó una dimensión en su instrumento para valorar las emociones de los estudiantes durante los cursos. Cassibba et al. (2021) igual hace valoración, pero lo hace sobre los cursos antes y después del confinamiento. Otro estudio, del Arco et al. (2021) se enfocó en las emociones de los docentes, además consideraron las acciones para evitar que el aprendizaje se vea afectado.

En el segundo subtema, se identificó en el estudio de Estrada-Araoz et al. (2020) quienes dedican una dimensión para la identificación de condiciones que generen estrés en la educación virtual. Respecto al tercer subtema, Rizun y Strzelecki (2020), Cicha et al. (2021) y Siron et al. (2020), al incluir la variable ansiedad informática a los efectos mentales que puede incidir en los estudiantes cuando realizan alguna actividad mediada por las TIC.

Discusión y Conclusiones

Anteriormente se mencionaron dos RS relacionadas con el tema. Perdomo (2021) abordó producción científica de Latinoamérica relacionada con educación y pandemia en cualquier nivel educativo. Mientras que Reynosa et al. (2020) consideró estudios que abarcan la enseñanza y el aprendizaje, salud mental y el aprendizaje en línea asociada a la adaptación docente, aunque no se

identificó información respecto a la población de enfoque y las regiones incluidas, la lectura de los resultados permitió inferir que abordan diversos niveles académicos a nivel internacional.

La RS desarrollada permitió ampliar la búsqueda al igual que Reynosa et al. (2020) pero focalizar en educación superior. Efectivamente como mencionó Perdomo (2021) hay un incremento de producción científica del tema, inclusive en la Figura 1 se identificó la prevalencia de literatura gris.

Se determinó coincidencias en las categorías que Perdomo (2021) identificó, es decir, enseñanza en tiempos de pandemia y planificación y gestión de la educación durante y post COVID-19. En la revisión de la discusión de esta autora manifestó que los estudios hallados recaen en el nivel superior en medicina, al menos en esta RS los hallados provienen de diversas áreas tales como la ingeniería y las ciencias sociales.

Otra declaración de la investigadora consiste en que no encontró estudios que aborden las representaciones al cambio. El tiempo entre la elaboración del estudio de la autora hasta la fecha ha logrado llenar este vacío de información a nivel internacional. Puesto que en la Tabla 6 se describen estudios que tienen aproximaciones tanto a las experiencias de alumnos y docentes como el estudio de las adaptaciones de los procesos educativos, los desafíos y las barreras.

Por otro lado, aunque Reynosa et al. (2020) tiene un propósito totalmente diferente al planteado en esta RS, hay una similitud por abordar la salud mental, elemento que se logró identificar en algunos estudios. La diferencia que se notó consiste en que ella abordó como es la adaptación docente. Mientras tanto, esta RS consideró contenidos asociados a la transición de la enseñanza incluyendo los efectos que puede producir tanto en el profesorado como el alumnado, con el fin de comprender el problema en su complejidad.

En este sentido, algunos artículos de la RS incluyen como población a estudiantes quienes han descrito y valorado las conductas de los profesores, así como de los cursos. Lo cual permite obtener conocimiento científico respecto a la manera en que ellos perciben los factores en sus clases a distancia.

La RS sistemática permitió establecer las siguientes conclusiones, al menos en las publicaciones provenientes de revistas con factor de impacto, la prevalencia de los estudios se ha realizado con alumnos y los temas abordados se enfocan más hacia valoraciones del aprendizaje o los cursos. También han prevalecido los estudios cuantitativos mediante cuestionarios en línea que han permitido tener un acercamiento exploratorio y descriptivo respecto a las problemáticas que se enfrentan las IES causada por la pandemia de la COVID-19.

Aunque los estudios son en su mayoría en España, la línea de investigación que se ha generado respecto al tema se centra en estudiar los recursos, plataformas y condiciones de conectividad para acceder a las clases. Se considera, la adaptación de la instrucción y el aprendizaje durante la pandemia, así como también las valoraciones hacia los cursos y el desempeño docente (Area-Moreira et al., 2020; Baladrón et al., 2020; Cano, et al., 2020; del Arco et al., 2021; del Castillo-Olivares y del Castillo-Olivares, 2020; García-Alberti et al., 2021; Gil-Villa et al., 2020; Gómez-Hurtado et al., 2020; Pérez-López et al., 2021; Tejedor et al., 2020)

Después del análisis y comparación de los estudios que integran el corpus de la RS se dio respuesta a los objetivos. El primero pretendía identificar cuáles eran los fines más consistentes entre las investigaciones, se destacan los cuatro con mayor prevalencia: las herramientas informáticas usadas por estudiantes, docentes y las universidades (n=9), así como los desafíos que experimentaron en la educación a distancia (n=9). Por otro lado, también ha predominado el interés

por conocer como ha sido la enseñanza (n=6) y el proceso de aprendizaje (n=6) durante el confinamiento.

De esta manera, se denotó diferencias entre las variables empleadas. Identificando una mayor consideración hacía las valoraciones de la calidad, satisfacción o actitud hacia los cursos (n=20); equipos tecnológicos, herramientas y plataformas educativas usados para recibir o dar clases (n=14); y Opiniones, percepciones y valoraciones sobre el instructor (n=14).

Es necesario aclarar, que igual han prevalecido las valoraciones a los docentes mediante escalas de satisfacción o valoración por puntajes (n=14), a pesar de la línea de investigación que se ha generado sobre el tema es necesario indicar que en ocasiones solo se incluye uno o dos ítems o preguntas sobre este aspecto (revisar apartado 3.2.5). Por tanto, valdría la pena diseñar o realizar valoraciones mediante un instrumento *ad hoc*. Para analizar las competencias del docente para enseñar a distancia mediante las TIC. De esta manera, se pueden identificar áreas de mejora que el administrador de las instituciones puede considerar para disminuir obstáculos o barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el análisis contextual y personal que los investigadores usan ha sido de utilidad puesto que permite identificar algunas características de los participantes, y al menos en los estudios cuantitativos predecir los resultados o las afectaciones que puede tener su transición a la educación a distancia, o bien para comprender la realidad en el caso de estudios cualitativos. Además, permitió crear información fortuita acerca de cómo las familias afrontan la educación de acuerdo con las condiciones sociales en las que cohabitan y la disposición de recursos TIC.

Con base en los resultados, a diferencia de la RS de Reynosa et al. (2020) no se hallaron muchos estudios que aborden la salud mental de los estudiantes. Aunque, los hallazgos de los estudios de esta RS han incidido en la identificación de condiciones de estrés, ansiedad y

preocupación por factores relacionados con las TIC e inclusive las condiciones de los cursos y la práctica didáctica del profesorado. Es necesario fortalecer esta línea de investigación por su predisposición al identificar situaciones que generen ansiedad y estrés en estudiantes y docentes.

Para finalizar las limitaciones identificadas en el estudio radican en la consideración de un solo nivel educativo. Para futuras investigaciones podría considerarse los demás. Por otro lado, se tomaron en cuenta únicamente artículos que provienen de fuentes con factor de impacto excluyendo así las que solo están en directorios o base de datos, por cuestiones de tiempo y la cantidad de artículos encontrados.

Aunado a ello, para futuras investigaciones pueden incluirse estudios que se tengan como población a los administrativos o las familias. Además, con base en los resultados, las investigaciones podrían abordar temáticas como: evaluación de las competencia del docente para instruir en línea; análisis sobre la adaptación de los cursos, es decir, si la metodología empleada por el docente, las tareas, formas de evaluar son adecuadas para una educación en línea, como los factores contextuales del hogar influyen en la experiencia de alumnos y docentes; e inclusive analizar cómo fue la preparación del docente para instruir en línea, ya que esto permitiría analizar la construcción del conocimiento práctico didáctico en línea.

Referencias

- Abdelrahman, A. S.; Lamis, I. O. (2021). Season of Migration to Remote Language Learning Platforms: Voices from EFL University Learners. *International Journal of Higher Education*, 10(2), 62-73. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n2p62>
- Almazova, N.; Krylova, E.; Rubtsova, A.; Odinokaya, M. (2020). Desafíos y oportunidades para la educación superior rusa en medio de COVID-19: Perspectiva de los profesores. *Education Science*, 10(12). <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>

- Area-Moreira, M.; Bethencourt-Aguilar, A.; Martín-Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/733>
- Arras-Vota, A. M. G.; Bordas-Beltrán, J. L.; Mondaca-Fernández, F.; Rivera-Sosa, J. M. (2021). El caso sede México: Formación en Educación Física en e-entornos universitarios durante la contingencia de la COVID-19. *Retos*, (41), 35-46. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.83529>
- Baladrón, A. J.; Correyero, B.; Manchado, B. (2020). La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 265-287. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1477>
- Bahamondes, V.; Flores, E.; Maureira, F., Vargas, R.; Gavotto, O.; Véliz, C.; Aravena, C. (2021). Percepciones de los estudiantes de Educación Física sobre el desempeño del profesorado. *Retos*, 40, 180-185. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82160>
- Bettany-Saltikov, J. (2012). *How to do a Systematic Literature Review in Nursing*. United Kingdom: McGraw-Hill Education
- Cano, S.; Collazos, C. A.; Flórez-Aristizabal, L.; Moreira, F.; Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la Educación Superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 51-59. <https://hdl.handle.net/11162/203966>
- Cassibba, R.; Ferrarello, D.; Mammana, M. F.; Musso, P.; Pennisi, M.; Taranto, E. (2021). Teaching Mathematics at Distance: A Challenge for Universities. *Education Science*, 11(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.3390/educsci11010001>

- Cicha, K.; Rizun, M.; Rutecka, P.; Strzelecki, A. (2021). COVID-19 and Higher Education: First-Year Students' Expectations toward Distance Learning. *Sustainability*, 13(4), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su13041889>
- Coman, C.; Țîru, L. G.; Meseșan-Schmitz, L.; Stanciu, C.; Bularca, M. C. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. *Sustainability*, 12(24), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su122410367>
- del Arco, I.; Silva, P.; Flores, O. (2021). University Teaching in Times of Confinement: The Light and Shadows of Compulsory Online Learning. *Sustainability*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su13010375>
- del Castillo-Olivares, J. M.; del Castillo-Olivares, A. (2021). El impacto de la COVID-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus Virtuales*, 10(1), 89-101. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/728>
- Dorrego, E. (2016). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*. 50(12). <https://revistas.um.es/red/article/view/271241>
- Dian, A. S.; Junus, K.; Santoso, H. B.; Suhartanto, H. (2021). Assessing Undergraduate Students' e-Learning Competencies: A Case Study of Higher Education Context in Indonesia. *Education science*, 11, 189. <https://doi.org/10.3390/educsci11040189>
- Elumalai, K. V.; Sankar, J. P.; Kalaichelvi, R.; John, J. A.; Menon, N.; Alqahtani, M. S.; Abumelha, M. A. (2020). Factors affecting the quality of e-learning during the COVID-19 pandemic from the perspective of higher education students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 731-753. <https://doi.org/10.28945/4628>

- Estrada-Araoz, E. G.; Gallegos-Ramos, N. A.; Mamani-Uchasara, H. J.; Huaypar-Loayza, K. H. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Brasileña de Educación*, 5, e10237. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10237>
- Flores, E.; Maureira, F.; Hadweh, M.; Gutiérrez, S. A.; Silva-Salse, Á.; Peña-Troncoso, S.; Castillo, F.; González, P.; Pauvif, F.; Bahamondes, V.; Zapata, G.; Zavala-Crichton, J. P.; Maureira, J.; Brevis-Yever, M.; Lagos, C. (2021). Nivel de satisfacción de las clases online por parte de los estudiantes de Educación Física de Chile en tiempos de pandemia. *Retos*, 41, 123-130. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82907>
- García-Alberti, M.; Suárez, F.; Chiyón, I.; Mosquera, J. C. (2021). Challenges and Experiences of Online Evaluation in Courses of Civil Engineering during the Lockdown. *Education Sciences*, 11(2), 1-19.: <https://doi.org/10.3390/educsci11020059>
- Gelles, L. A.; Lord, S. M.; Hoople, G. D.; Chen, D. A.; Mejia, J. A. (2020). Compassionate Flexibility and Self-Discipline: Student Adaptation to Emergency Remote Teaching in an Integrated Engineering Energy Course during COVID-19. *Education Sciences*, 10(11), 304. doi:10.3390/educsci10110304
- Gil-Villa, F.; Urchaga, J. D.; Sánchez-Fernández, A. (2020). Proceso de digitalización y adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19: análisis de la percepción y repercusiones en la comunidad universitaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99-119. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Gómez-Hurtado, I.; García-Rodríguez, M. P.; González-Falcón, I.; Coronel, J. M. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de

- Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 415-433.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Gonçalves, S. P.; Sousa, M. J.; Santos, F. (2020). Distance Learning Perceptions from Higher Education Students. The Case of Portugal. *Science Education*, 10(12), 1-15.
<https://doi.org/10.3390/educsci10120374>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. UNESCO. Recuperado el 19/12/20 en <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- International Association of Universities. (2020). The impact of covid-19 on higher education around the world IAU Global Survey Report. <https://www.iau-aiu.net/IAU-releases-Global-Survey-Report-on-Impact-of-Covid-19-in-Higher-Education>
- Jesson, J.; Matheson, L.; Lacey, F (2011). *Doing Your Literature Review*. London: SAGE Publications Ltd
- Junus, K.; Santos, H. B.; Putra, P. O.; Gandhi, A.; Siswantining, T. (2021). Lecturer Readiness for Online Classes during the Pandemic: A Survey Research. *Education science*, 11(3), 139.
<https://doi.org/10.3390/educsci11030139>
- Kaisara, G.; Bwalya, K. J. (2021). Investigating the E-Learning Challenges Faced by Students during Covid-19 in Namibia. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 308-318.
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n1p308>
- Kono, K.; Taylor, S. (2021). Using an ethos of care to bridge the digital divide: Exploring faculty narratives during a global pandemic. *Online Learning*, 25(1), 151-165.
<https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2484>

- Lassoued, Z.; Alhendawi, M.; Bashitialshaaer, R. (2020). An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Science*, 10(9), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Means, B.; Neisler, J. (2021). Teaching and learning in the time of COVID: The student perspective. *Online Learning*, 25(1), 8-27. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2496>
- Motz, B. A.; Quick, J. D.; Wernert, J. A.; Miles, T. A. (2021). A pandemic of busywork: Increased online coursework following the transition to remote instruction is associated with reduced academic achievement. *Online Learning*, 25(1), 70-85. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2475>
- Naji, K.; Du, X.; Tarlochan, F.; Ebead, U.; Hasan, M. A.; y Al-Ali, A. K. (2020). Engineering Students' Readiness to Transition to Emergency Online Learning in Response to COVID-19: Case of Qatar. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(10), 1-17. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8474>
- Niño, S.; Castellanos-Ramírez, J. C.; Patrón, F. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista Educación a Distancia*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.440731>
- Nisa, S. U.; Algahtani, F. D.; Zrieq, R.; Aldhmadi, B. K.; Atta, A.; Obeidat, R. M.; Kadri, A. (2021). Academic Self-Perception and Course Satisfaction among University Students Taking Virtual Classes during the COVID-19 Pandemic in the Kingdom of Saudi-Arabia (KSA). *Science Education*, 11(3), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci11030134>
- OECD. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD Better Policies of Better Lives. https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_126_126988-t63lxosohs.pdf

- Organización Mundial de la Salud. (2020). Timeline: WHO's COVID-19 response. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#!>
- Page, M. J.; Moher, D.; Bossuyt, P. M.; Boutron, I.; Hoffmann, T. C.; Mulrow, C. D.; Shamseer, L.; Tetzlaff, J. M.; Akl, E. A.; Brennan, S. E.; Chou, R.; Glanville, J.; Grimshaw, J. M.; Hróbjartsson, A., Lalu, M. M.; Li, T., Loder, E. W.; Mayo-Wilson, E., Mcdonald, S.; McGuinness, L. A.; Stewart, L. A.; Tricco, A. C.; Welch, V. A.; Whiting, P.; Mckenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 1-36. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Perdomo, B. (2021). Publicaciones científicas de países latinoamericanos sobre educación ante el COVID-19. Revisión sistemática de la literatura. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 344-351, <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e43>
- Pérez-López, E.; Vázquez, A.; Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Plummer, L.; Belgen, B.; Pessoa, C.; Gore, S.; Mercurio, R.; Chatiwala, N.; Naidoo, K. (2021). Teaching Online during the COVID-19 Pandemic: A Phenomenological Study of Physical Therapist Faculty in Brazil, Cyprus, and The United States. *Education sciences*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11030130>
- Potra, S.; Pugna, A.; Pop, M. D; Negrea, R.; Dungan, L.; (2021). Facing COVID-19 Challenges: 1st-Year Students' Experience with the Romanian Hybrid Higher Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063058>

- Reynosa, E.; Rivera, E.G.; Rodríguez, D. B.; Bravo, R. E. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 16(77), 141-149. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1580>
- Riley, E., Capps, N., Ward, N., McCormack, L.; Staley, J. (2021). Maintaining academic performance and student satisfaction during the remote transition of a nursing obstetrics course to online instruction. *Online Learning*, 25(1), 220-229. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2474>
- Rizun, M.; Strzelecki, A. (2020). Students' Acceptance of the COVID-19 Impact on Shifting Higher Education to Distance Learning in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063058>
- Sapién, A. L.; Piñón, L. C.; Gutiérrez, D. C.; Bordas, J. L.; (2020). La Educación superior durante la contingencia sanitaria COVID-19: Uso de las TIC como herramientas de aprendizaje. Caso de estudio: alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración. *Revista Latina De Comunicación Social*, (78), 309-328. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1479>
- Sepulveda-Escobar, P.; Morrison, A. (2020) Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607. 10.1080/02619768.2020.1820981
- Siron, Y.; Wibowo, A.; Narmaditya, B. S. (2020). Factors affecting the adoption of e-learning in indonesia: Lesson from Covid-19. *Journal of Technology and Science Education*, 10(2), 282-295. <https://doi.org/10.3926/jotse.1025>
- Sutiah, S.; Slamet, S.; Shafqat, A.; Supriyono, S., (2020). Implementation of distance learning during the COVID-19 in Faculty of Education and Teacher Training. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(5), 1204 - 1214. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5151>

- Tejedor, S.; Cervi, L.; Tusa, F.; Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Thadathil, G.; Chambi, W.; Prasad, Y.; Rojas, É. G.; (2020). El Salesian College de la India y la Universidad Salesiana de Bolivia en el contexto de la pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 287-301. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300287>
- UNICEF. (2020). La educación durante el COVID-19: Marco de planificación de contingencia, reducción de riesgos, preparación y respuesta. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [unicef.org/lac/media/11176/file](https://www.unicef.org/lac/media/11176/file)
- Urzúa, M. C.; Rodríguez, D. P.; Martínez, M.; Eustaquio, R. (2020). Aprender ciencias experimentales mediante TIC en tiempos de covid-19: percepción del estudiantado. *Praxis & Saber*, 11(27), e11447. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.11447>
- Zawacki-Richter, O.; Kerres, M.; Bedenlier, S.; Bond, M.; Buntins, K. (2020). *Systematic Reviews in Educational Research*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602->

IMPLICACIONES EN EL REGRESO A CLASES EN ESCUELAS PRIMARIAS DURANTE EL COVID-19: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Judith Antonia Ek Chan

Edith Juliana Cisneros-Cohernour

Resumen

El propósito de esta revisión sistemática fue identificar las implicaciones que enfrentan las escuelas primarias desde la perspectiva de los actores educativos en el regreso a la escuela durante la pandemia. Cabe señalar que las escuelas primarias atraviesan por problemas académicos y sociales desde antes de la pandemia y generalmente aquellas escuelas son las que se encuentran en condiciones desfavorables causando desigualdad social, la pobreza y marginación (Rojas, 2018). Debido a esto, los organismos internacionales establecieron planes estratégicos para un regreso seguro a la escuela y así poder combatir la crisis educativa ocasionado por la pandemia del covid-19 (Berlanga, Morduchowicz, Scasso y Vera, 2020). El método utilizado para esta revisión consistió en el análisis de la estrategia Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA), que identificó 100 artículos publicados entre el año 2020, 2021 y 2022 mediante las bases de datos de acceso cerrado como: Education Resource, Academic Search Ultimate de EBSCO y Education Resources Information Center (ERIC) y bases de acceso abierto como Google Scholar. Los resultados indicaron un mayor número de 10 publicaciones de países como Inglaterra y Estados Unidos en comparación con los 8 países de América Latina. También, se señalaron a las estrategias implementadas como principales implicaciones para el regreso en las escuelas. Además, se reportaron aspectos como: las consecuencias en el alumnado, la percepción de los docentes y la disposición de los padres de familia. En conclusión, aún falta sumar esfuerzos

para fortalecer los sistemas educativos y las escuelas primarias en condiciones de desventaja para poder proteger la salud y el bienestar de toda la comunidad escolar durante el regreso a clases.

Palabras claves: Implicaciones; regreso a la escuela; covid-19; educación primaria.

Abstract

The purpose of this systematic review was to identify the implications that primary schools face from the perspective of educational actors in the return to school during the pandemic. It should be noted that primary schools have been experiencing academic and social problems since before the pandemic and generally those schools are the ones in unfavorable conditions, causing social inequality, poverty and marginalization (Rojas, 2018). Due to this, international organizations established strategic plans for a safe return to school and thus be able to combat the educational crisis caused by the covid-19 pandemic (Berlanga, Morduchowicz, Scasso and Vera, 2020). The method used for this review consisted of the analysis of the Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA) strategy, which identified 100 articles published between 2020, 2021 and 2022 through closed access databases such as: Education Resource, Academic Search Ultimate from EBSCO, and the Education Resources Information Center (ERIC) and open access databases such as Google Scholar. The results indicated a greater number of 10 publications from countries such as England and the United States compared to the 8 Latin American countries. Also, the implemented strategies were pointed out as the main implications for the return to schools. In addition, aspects such as: the consequences on the students, the perception of the teachers and the disposition of the parents were reported. In conclusion, there is still a need to join efforts to strengthen educational systems and primary schools in disadvantaged conditions in order to protect the health and well-being of the entire school community during the return to school.

Keywords: Implications; back to school; covid-19; primary education.

Introducción

El regreso a la escuela durante el covid-19 trajo implicaciones debido a las carencias de herramientas tecnológicas (Trucco y Palma, 2020) y el difícil acceso a una educación de calidad por altos índices de pobreza, desigualdad social y educativa (Gavilánez, Serrano, Guerra, Simancas & Montesinos 2021; Lorente, 2019). Así como la pérdida de aprendizajes (Engzell, Frey, & Verhagen, 2021) y el abandono escolar, ya que 4,2 millones de alumnos no estaban matriculados (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2021).

De igual manera, Rojas, (2019) y Lorente, (2019) señalan que estos problemas han existido desde antes de la pandemia, pero con el cierre de las escuelas han surgido nuevas implicaciones y se ha encontrado que los alumnos no cuentan con las herramientas necesarias en sus casas ni en la escuela (Berlanga et al, 2020) y no pueden recibir la educación que merecen, ya que los más afectados de esta pandemia han sido aquellos que viven en condiciones vulnerables (Gavilánez et al, 2021).

De acuerdo con un estudio realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en América Latina se ha registrado un 46% de los niños de entre 5 y 12 años que no cuentan con conexión a internet en sus hogares y el 27% de las escuelas primarias rurales no cuenta con espacios de usos múltiples, con equipo de cómputo e internet en casa (Berlanga et al, 2020). Por estas razones los estudiantes no pueden continuar recibiendo educación al no contar con herramientas digitales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019).

Sin embargo, la UNICEF, la UNESCO, la ONU y el BID como el Banco Mundial, afirman que es necesario volver a las aulas para mitigar la crisis educativa, ya que la educación es la única arma para contrarrestar la pobreza y la marginación (Banco Mundial [BM], 2020). Si

bien ningún sistema educativo estaba listo para afrontar una pandemia, es necesario volver para recuperar la pérdida de aprendizaje, ya que equivale a una quinta parte del año del ciclo escolar y por ende los alumnos deberán volver a la escuela para contrarrestar esta situación (Engzell et al., 2021).

Las escuelas primarias en comunidades en desventaja tienen implicaciones (Chacón, Ramírez y Mattei, 2021), generalmente se ha observado que las escuelas en comunidades rurales tienden a tener complicaciones debido a la falta de agua, electricidad, problemas con su infraestructura, equipamiento, conflictos en la conectividad y en las gestiones administrativas, ya que estos problemas impiden el desarrollo de la escuela y de la comunidad.

En México, se determinó que las estrategias pedagógicas establecidas en las zonas rurales no están funcionando a diferencia de las zonas urbanas debido a la falta de equipamiento, al abandono escolar y al difícil acceso a la escuela (Rojas, 2018), ya que el ciclo escolar 2019-2020, se registró 1.3% de los estudiantes de educación primaria no matriculados mientras que en el ciclo escolar 2020-2021 aumentó a 2.2% de estudiantes que no se inscribieron por causa de la pandemia (INEGI, 2020).

En Yucatán, el logro de aprendizajes en educación primaria no se alcanza desde antes de la pandemia (PLANEA, 2018) por lo que un estudio realizado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), en los resultados de la Medición de la Pobreza 2020, se dio a conocer que el estado ocupa el noveno lugar con mayor rezago educativo con 21.8% en todo el país en comparación con el 21.6% registrado en 2018 (Coneval, 2020).

Ante esto, la importancia del tema radica en obtener información reciente a pesar de lo que ha ocasionado la pandemia para generar nuevos conocimientos que aporten para la mejora

de las decisiones. De igual manera surge la interrogante sobre: ¿Qué implicaciones tiene el regreso a la escuela durante la pandemia para los alumnos, docentes y padres de familia?

Metodología

El objetivo es identificar las implicaciones que enfrentan las escuelas primarias desde la perspectiva de los actores educativos en el regreso a la escuela durante la pandemia. Este estudio se realizó a través de una revisión sistemática (RS), el cual se entiende como herramienta para buscar información, recopilación de información sobre estudios empíricos relacionado al tema de investigación y se utilizó para analizar lecturas críticas (Villasís, Rendón, García, Miranda & Escamilla, 2020).

La búsqueda de información se realizó a partir del 05 de octubre al 25 de noviembre de 2021, con la búsqueda de palabras claves, como: Implications, back to school, covid-19, teachers, students, parents, primary education, combinados con tres operadores booleanos como: el AND, el OR y el NOT. Se utilizaron bases de datos de acceso cerrado, como: Education Resource, Academic Search Ultimate de EBSCO y Education Resources Information Center (ERIC) y se consultaron bases de datos de acceso abierto como Google Scholar.

Para realizar esta revisión sistemática, se utilizó la estrategia de Población, Fenómeno, Contexto y Diseño (PICOS) de acuerdo con (Bettany-Saltikov, 2012). La población considerada fue con relación a los integrantes de la comunidad de las escuelas primarias. El fenómeno de interés fue enfocado a las implicaciones en el regreso a la escuela y con relación al contexto, se consideraron estudios de tipo cualitativo y cuantitativo, aunque se consideraron algunos que no tenían muestra y después de verificar los archivos mediante los criterios de inclusión y exclusión como se muestra en la tabla 1.

Por último, se incluyeron artículos empíricos publicados en 2020, 2021 y 2022 relacionados con la educación primaria y se excluyeron estudios que hablen sobre áreas clínicas y de otros niveles educativos. Además, se utilizó la estrategia PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, 2009) para la clasificación de la información.

Tabla 1.

Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Estudios empíricos sobre el regreso a clases en escuelas primarias durante covid-19.	Estudios que sean de otro nivel educativo.
Estudios que señalen implicaciones durante el proceso de volver a la escuela.	Estudios relacionados con covid-19 en medicina o en áreas clínicas.
Estudios sobre la salud de la comunidad educativa (alumnos, docentes y padres de familia).	Estudios relacionados con la salud mental en pacientes con alguna enfermedad.
Estudios publicados en el año 2020, 2021 y 2022 que sean países europeos y América Latina.	Estudios publicados antes de la pandemia en el año 2020.
Estudios publicados en inglés y español.	Estudios publicados en portugués u otro idioma.

Resultados

Para la selección se descargó la información bibliográfica y se eliminaron todos los archivos duplicados y aquellos que no tenían relación con el tema, posteriormente se eliminaron archivos tras leer el título y el resumen. Se desecharon los archivos que no cumplían con la calidad de información de la muestra total de 100 archivos y se seleccionaron únicamente 18 estudios.

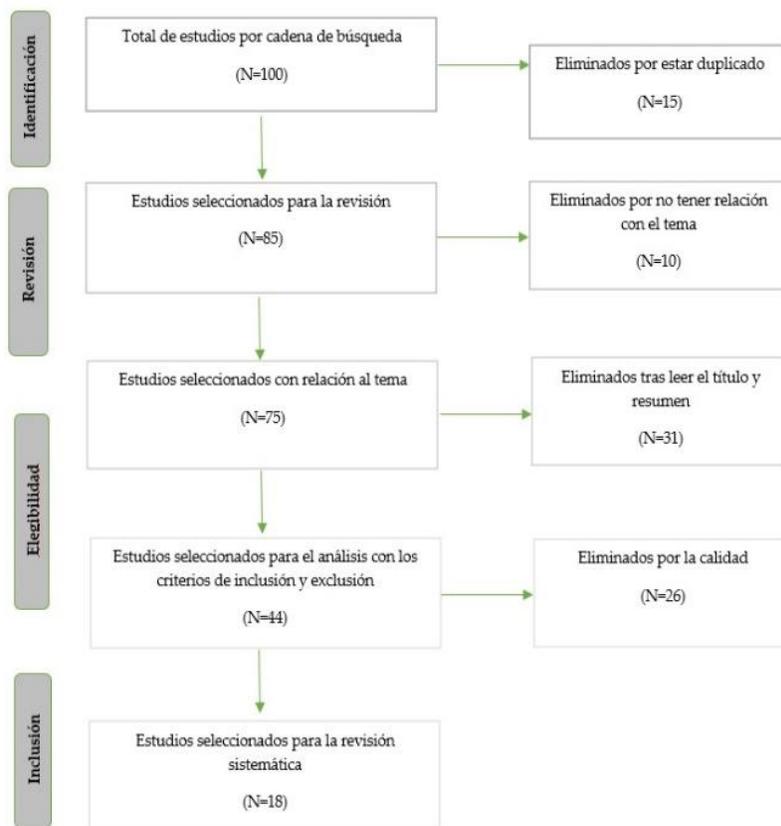


Figura 2. Diagrama de flujo de selección de los archivos.

Para extraer los datos encontrados, la información se vació en una tabla de Excel con la siguiente clasificación: título, nombre del autor o autores, estado y/o país de origen del estudio, tipo de estudio, muestra, base de datos, cadena y número de citas del estudio.

El porcentaje del tipo de estudio determinado por los estudios seleccionados en la que (n=12) estudios fueron de corte cuantitativo realizados a través de encuestas, (n=4) de corte cualitativo en forma de preguntas abiertas y (n=2) de corte mixto donde se usaron ambas técnicas.

Los resultados indicaron un mayor número de publicaciones relacionados con el tema en Inglaterra (n=6), España (n=2), Estados Unidos (n=4) y Colombia (n=2) con menor publicaciones en países como: Australia (n=1), Irlanda (n=1), Argentina (n=1) y México (n=1) como muestra la figura 4.

Implicaciones en la implementación en las estrategias.

Una de las implicaciones más comunes observadas en el regreso a clases es sobre la dificultad de la convivencia entre compañeros, aunque las estimaciones señalan que los niños más pequeños tienen menor posibilidad de contraer el virus y al contagiarse generalmente son asintomáticos (Keeling, Tildesley, Atkins, Penman, Southall, Guyver-Fletcher, Holmes, McKimm, Gorsich, Hill, & Dyson, 2021; Southall, Holmes, Hill, Atkins, Leng, Thompson, Dyson, Keeling, & Tildesley, 2021).

Asimismo, otra de las implicaciones observadas es que las escuelas deberán evaluar el bienestar emocional y la salud mental de los alumnos y de todo el personal. Durante la reapertura se observó la falta de orientación que tenía el personal escolar, las dificultades en el distanciamiento con los niños y que los recursos otorgados eran insuficientes (Marchant, Todd, James, Crick, Dwyer, Kingdom, Kingdom, & Kingdom, 2020).

De igual manera, se observó que durante el regreso hubo un aumento de alumnos contagiados de covid-19. Sin embargo, no se afirmaba que la escuela sea la principal fuente de contagio o que haya surgido una nueva variante porque no hubo un constante monitoreo en los casos (Sundaram, Bonell, Ladhani, Langan, Baawuah, Okike, Ahmad, Beckmann, Garstang, Brent, Brent, Amin-Chowdhury, Aiano, & Hargreaves, 2021). Antes de la reapertura de las escuelas, en México se realizaron simulaciones de cómo se dispersaría el virus en los alumnos al volver a las aulas, el escenario real determinó los posibles canales de contagio para así poder evitar la propagación del covid-19 (Hernández-Hernández & Huerta-Quintanilla, 2021).

Las consecuencias en los aprendizajes de los alumnos tuvieron implicaciones durante la apertura de las escuelas, en Australia se demostró que los alumnos no perdieron su aprendizaje, pero tampoco obtuvieron un nivel de crecimiento como se esperaba al volver a la escuela (Gore,

Fray, Miller, Harris, & Taggart, 2021). Sin embargo, los estudiantes más afectados son aquellos que viven en comunidades con pobreza y marginación (Woodland, Smith, Amlôt, Rubin, Cantab, Webster, Wessely, James, & Phd, 2020; Lesmes, Buitrago, Bedoya & Acosta, 2021).

Por otra parte, los alumnos de primaria manifestaron actitudes positivas y el 92% desea reencontrarse con sus maestros y el 96% quiere volver a ver a sus compañeros, sin embargo, el peligro es inminente y la preocupación es que los niños se contagien de covid-19 pero las emociones por volver y reencontrarse con su escuela, docentes y compañeros los entusiasma (Marchesi, Camacho, Álvarez, Pérez y Pérez, 2020; Gillespie, Meyers, Lachmann, Redd, & Zenilman, 2021).

Los docentes también tienen implicaciones al regresar a las aulas, los problemas de coherencia respecto a la educación dificultan acceder a una educación de calidad debido a que existe una brecha digital, ya que, si no se cuenta con equipo de cómputo, con recursos y aparatos digitales o algún medio de comunicación no se puede continuar con la educación y mucho menos si las condiciones de vida está rodeada por la pobreza y la desigualdad (Moss, Allen, Bradbury, Duncan, Harmey, y Rachael, 2020; Lesmes et al., 2020).

Asimismo, los docentes de escuelas primarias de Irlanda aseguraron que las estrategias de juego para los niños son de gran apoyo pedagógico, ya que a través del juego los niños desarrollan, expresan y no reprimen sus emociones, esto les ayuda para ser resilientes durante la pandemia por el covid-19 (O’Keeffe y McNall, 2021).

Por consiguiente, existen implicaciones en la salud y en las emociones de los docentes españoles debido a que el 76% están preocupados por los contagios en las escuelas (Marchesi et. al 2020). El 50.6% padecen estrés, el 32.2% depresión y el 8.1% padece ansiedad grave (Ozamiz, Berasategi, Idoiaga & Dosil, 2021) estos indicadores se deben a la carga de trabajo y afectan mucho

más a docentes de edad avanzada y a docentes mujeres porque deben cumplir además de las tareas de su trabajo también cumplir con las de su hogar (Pressley, Cheyeon y Learn, 2021).

También, existe implicaciones y dificultades con la conectividad, ya no se puede desarrollar adecuadamente las metodologías del actuar pedagógico, ni las actividades didácticas, ni las evaluaciones de aprendizaje porque es muy difícil llegar a cumplir con los fines educativos propuestos debido a la falta de experiencia y capacitación de asumir una educación presencial y al mismo tiempo a distancia y a la debilidad del sistema educativo (Lesmes et al., 2020; Expósito, Nacional De Cuyo, & Marsollier, 2021).

Por último, surgen implicaciones con las madres y padres de familia en el regreso a la escuela, fue la voluntad de enviar a sus hijos porque aún perciben riesgos en la reapertura (Woodland et al., 2020). Se observó que los niños de escuelas privadas pueden asistir a la escuela sin problema alguno debido a las condiciones privilegiadas en las que viven mientras que los niños de condiciones vulnerables no tienen la oportunidad, ni la posibilidad de asistir (Limbers, 2021).

Otra de las implicaciones que se identifica es que el 81.06% de las madres y padres de familia manifestaron que no aceptan que sus hijos vuelvan a clases presenciales debido a que algunos padecen alguna enfermedad como obesidad e hipertensión y están cómodos con las estrategias de que sus hijos estudien en casa de manera virtual (Alvarado, Quintero-Lesmes, Carmona-Valle, Franco-Lopez, & Niederbacher-Velásquez, 2021).

Conclusión

Los hallazgos de este estudio fueron la falta de acceso a la educación de calidad, el aumento en el abandono escolar, la desigualdad debido a que obstaculiza el desarrollo de la educación, por lo que es necesario proponer estrategias de integración que promueven la igualdad y la transformación global entre los estudiantes con relación a su educación.

Se observa limitaciones con la conectividad, ya que el 66 % los directores y docentes identificó problemas con los equipos de cómputo (Alzamora, Garbarino, Mora Souto, Sosa y Ussino, 2020). Al inicio se consideró que las escuelas son escenarios perfectos para que el virus se transmita con facilidad (Lakha et al., 2021) pero las estrategias implementadas ayudan para evitar la aglomeración de personas en un mismo lugar, por eso se propuso iniciar las clases en las comunidades de menor población como las rurales (Kimner, 2020).

Las fortalezas de los estudios fue que determinan los problemas existentes en las escuelas desde antes y con la llegada de la pandemia, mostrando un panorama real sobre las causas que lo generan, las debilidades recaen en que los problemas son generales y por ende no se presentan por igual en las escuelas. Finalmente, las lagunas de investigación recaen en que se requiere estudios cualitativos para analizar a profundidad estas cuestiones y observar si las condiciones de la comunidad tienen influencia sobre los problemas encontrados en las escuelas.

Referencias

- Alvarado, J., Quintero Lesmes, D. C., Carmona Valle, J. C., Franco Lopez, M., & Niederbacher Velásquez, J. (2021). *Factores asociados a la decisión paterna sobre el retorno a clases presenciales en Colombia durante la pandemia covid-19*. Salud UIS, 53(1).
<https://doi.org/10.18273/saluduis.53.e:21018>
- Alzamora, S., Garbarino, A., Sosa, D., & Ussino, F. R. (2020). *Returning to face-to-face classes. Political regulations on care and autonomies*.
- Banco Mundial. (2021). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*.

- Berlanga, C., Morduchowicz, A., Scasso, M y Vera, A. (2020). *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bettany-Saltikov, J. (2012). *How to do a systematic literature review*. Inglaterra: McGraw Hill Education.
- Bravata, D., Cantor, J. H., Sood, N., Whaley, C. M., & Health, C. (2021). *Back to School: The Effect of School Visits During COVID-19 on COVID-19 Transmission*.
- CEPAL, N. U. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Chacón, C., Ramírez, N. y Mattei, L. (2021). *Ruralidades en américa latina una mirada multidimensional de la pobreza a partir del análisis de componentes principales*. Revista Visión Contable, 23, 133 – 155. <https://doi.org/10.24142/rvc.n23a6>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Medición de la pobreza 2020*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/PNAS.2022376118>
- Expósito, C., Nacional De Cuyo, U., & Marsollier, A. R. (2021). Percepción docente de las debilidades del sistema educativo en el regreso a la presencialidad: Un estudio cualitativo en tiempos de covid-19. 11(1), 2021. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/138513>
- Gavilánez-Morales, C., Serrano-Arevalo, K., Guerra, V., Simancas-Racines, D., & Montesinos-Guevara, C. (2021). *Reapertura de escuelas durante la pandemia de COVID-19*. Práctica Familiar Rural, 6(1). <https://doi.org/10.23936/pfr.v6i1.192>

- Gillespie, D. L., Meyers, L. A., Lachmann, M., Redd, S. C., & Zenilman, J. M. (2021). The Experience of 2 Independent Schools with In-Person Learning During the COVID-19 Pandemic. *Journal of School Health*, 91(5), 347–355. <https://doi.org/10.1111/josh.13008>
- Gore, J., Fray, L., Miller, A., Harris, J., & Taggart, W. (2021). The impact of COVID-19 on student learning in New South Wales primary schools: an empirical study. In *Australian Educational Researcher* (Vol. 48, Issue 4). <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00436-w>
- Hernández-Hernández, A. M., & Huerta-Quintanilla, R. (2021). Managing school interaction networks during the COVID-19 pandemic: Agent-based modeling for evaluating possible scenarios when students go back to classrooms. *PLOS ONE*, 16(8 August). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256363>
- INEGI. (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en. 2020, 2, 1–53.
- Keeling, M. J., Tildesley, M. J., Atkins, B. D., Penman, B., Southall, E., Guyver-Fletcher, G., Holmes, A., McKimm, H., Gorsich, E. E., Hill, E. M., & Dyson, L. (2021). The impact of school reopening on the spread of COVID-19 in England. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 376(1829). <https://doi.org/10.1098/rstb.2020.0261>
- Kimner, H. (2020). A COVID-19 Recovery Strategy.
- Lakha, F., King, A., Swinkels, K., & Lee, A. C. K. (2021). Are schools drivers of COVID-19 infections—an analysis of outbreaks in Colorado, USA in 2020. *Journal of Public Health*, 1–10. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdab213>
- Lesmes, O., Buitrago, A., Bedoya, J., & Acosta, M. (2020). Percepciones de la educación básica en tiempos del covid19. *Revistas Académicas de La Corporación Universitaria Minuto de Dios*, 1(20), 74–87. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2536>

- Limbers, C. A. (2021). Factors Associated with Caregiver Preferences for Children's Return to School during the COVID-19 Pandemic. *Journal of School Health*, 91(1), 3–8. <https://doi.org/10.1111/josh.12971>
- Lorente, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 26(june 2019), 1–24. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.645>
- Marchant, E., Todd, C., James, M., Crick, T., Dwyer, R., Kingdom, U., Kingdom, U., & Kingdom, U. (2020). and Recommendations for the Future: a National Qualitative Survey. 0–40.
- Marchesi, Á., Camacho, E., Álvarez, N., Pérez, N. Y Pérez, A. (2020). Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(6): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097. Recuperado de: www.prisma-statement.org.
- Moss, G., Allen, R., Bradbury, A., Duncan, S., & Harme, S. (2020). *Primary teachers' experience of the COVID-19 lockdown-Eight key messages for policymakers going forward*.
- O'Keeffe, C., & McNally, S. (2021). Uncharted territory: teachers' perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 79–95. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872668>
- ONU. (2021). Informe de la Organización de las Naciones Unidas. Afganistán: UNICEF subraya que las niñas no deben ser excluidas de la escuela | Sitio Oficial

- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching. *Frontiers in Psychology*, 11(January), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Planea. (2018). Resultados 2018 lenguaje y comunicación y Matemáticas. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Pressley, T., Ha, C., & Learn, E. (2021). Teacher Stress and Anxiety During COVID-19: An Empirical Study. *School Psychology*, 36(5), 367–376. <https://doi.org/10.1037/spq0000468>
- Rojas, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (5), 40–53. <https://doi.org/10.37135/chk.002.05.03>
- Southall, E., Holmes, A., Hill, E. M., Atkins, B. D., Leng, T., Thompson, R. N., Dyson, L., Keeling, M. J., & Tildesley, M. J. (2021). An analysis of school absences in England during the COVID-19 pandemic. *BMC Medicine*, 19(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s12916-021-01990-x>
- Sundaram, N., Bonell, C., Ladhani, S., Langan, S. M., Baawuah, F., Okike, I., Ahmad, S., Beckmann, J., Garstang, J., Brent, B. E., Brent, A. J., Amin-Chowdhury, Z., Aiano, F., & Hargreaves, J. (2021). *Implementation of preventive measures to prevent COVID-19: A national study of English primary schools in summer 2020. In Health Education Research* (Vol. 36, Issue 3, pp. 272–285). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/her/cyab016>
- Trucco, D. y A. Palma. (2020), *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Documentos de

Proyectos (LC/TS.2020/18), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Vargas Valle, E. D., & Rojas, E. C. (2015). Changing Schools? Absenteeism and Educational Lag among Children Recently Migrated from the United States to Mexico. *Norteamérica*, 10(2), 157–186. <https://doi.org/10.20999/nam.2015.b006>

Villasís-Keever, Miguel Ángel, Rendón-Macías, Mario Enrique, García, Heladia, Miranda-Novales, María Guadalupe, & Escamilla-Núñez, Alberto. (2020). La revisión sistemática y el metaanálisis como herramientas de apoyo para la clínica y la investigación. *Revista alergia México*, 67(1), 62-72. Epub 16 de septiembre de 2020. <https://doi.org/10.29262/ram.v67i1.733>

Woodland, L., Smith, L. E., Amlôt, R., Rubin, A., Cantab, M. (, Webster, R. K., Wessely, S., James, G., & Phd, R. (2020). *Parents' willingness to send children back to school during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional survey.*

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DE
ALUMNOS UNIVERSITARIOS EN CONFINAMIENTO POR COVID-19

Layda Concepción Díaz Herrera

Pedro Antonio Sánchez Escobedo

Resumen

Ante la inminente llegada del virus Covid-19 a México, se tomó como medida de contención el aislamiento obligatorio o confinamiento. Con esta medida todos los estudiantes permanecieron en aislamiento sin la posibilidad de continuar con sus actividades escolares de manera regular. La educación a distancia llegó como una respuesta de emergencia para la continuación de la educación. En este sentido, la realidad contextual del proceso educativo cambió, afectando a los estudiantes tanto en su aprendizaje como en otras dimensiones de su vida. Se presenta entonces la inquietud por explorar cuáles son las necesidades de orientación que los universitarios de una institución privada de la ciudad de Mérida presentan durante sus estudios en confinamiento. Para ello se diseña un cuestionario del cual se presenta en este artículo, el proceso de validación por el que se obtienen los indicadores técnicos de validez y confiabilidad. Se realiza una validación por juicio de expertos con cuatro profesionales relacionados con la temática de la investigación y se determina el coeficiente V de Aiken. De igual forma se realiza una prueba piloto con una muestra de $n=46$ donde se determina el coeficiente Alfa de Cronbach. Se obtuvieron, finalmente valores de validez global de 0.87 y un Alfa de Cronbach de 0.962 lo que indica que el cuestionario presentado es apropiado para su utilización.

Palabras clave: Orientación pedagógica, Pandemia, Enseñanza Superior.

Abstract

Due to the arrival of the Covid-19 virus in Mexico, mandatory isolation or confinement was taken as a containment measure. With this measure, all students remained in quarantine without the possibility of continuing with their school activities in the same way. Distance education comes as an emergency response for the continuation of education. However, it brought changes that have affected students both in their learning and in other dimensions of their lives. The concern is then presented to explore what are the orientation needs that the university students of a private institution in the city of Mérida present during their studies in confinement. For this, a questionnaire is designed, which is presented in this article, the validation process by which the technical indicators of validity and reliability are obtained. A validation by expert judgment is carried out with four professionals related to the research topic and the Aiken V coefficient is determined. Similarly, a pilot test is carried out with a sample of $n=46$ from which the Cronbach's alpha coefficient is determined. Finally, global validity values of 0.87 and a Cronbach's Alpha of 0.962 were obtained, which indicates that the questionnaire presented is appropriate for its use.

Key words: educational guidance, higher education, pandemic.

Introducción

El objetivo de este estudio es analizar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Necesidades de Orientación de Alumnos Universitarios en tiempos de Confinamiento por Covid.19. Este cuestionario es resultado de una adaptación y adecuación de los indicadores sobre la situación de los estudiantes durante el confinamiento propuestos por el Gobierno de México (2020) a través de la Comisión Nacional para la Mejora continua de la Educación (MEJOREDU) el cual propone cinco dimensiones con 16 ítems en total.

De igual forma se tuvo como precedente para la elaboración del instrumento de esta investigación, el Cuestionario de Necesidades de Orientación Universitaria en Ecuador (CNOU-EC) compuesto por 74 ítems agrupados en cuatro secciones, que fue resultado de una adaptación hecha por Moreno (2020, p. 107).

Este proceso de validación forma parte del proyecto de investigación Necesidades de Orientación de Universitarios en tiempos de Covid-19 con el objetivo de identificar las necesidades de orientación que presentaban universitarios de una institución de educación superior de la ciudad de Mérida durante sus clases en línea derivadas del encierro para evitar los contagios del Covid-19.

Necesidades de Orientación

De acuerdo con Sánchez, S. et. al (2005)¹, se define Necesidades de Orientación, como el apoyo y asesoramiento que requieren los estudiantes para resolver los problemas que la vida le plantea con el fin de conseguir madurez, bienestar personal, así como un óptimo desarrollo académico y social.

De acuerdo con Sánchez, P. (2022) la ayuda que se da a los estudiantes por medio de su universidad es considerada como elemento de la orientación educativa visto como un servicio especializado con el fin de presentar las mejores condiciones para su adaptación a los cambios y exigencias de la educación superior. Con ello pretende fomentar un desarrollo de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes personales) que les ayudarán a hacerle frente a situaciones que como estudiantes atravesarán.

De igual manera el autor realizó su investigación cualitativa de necesidades de orientación, con el objetivo de identificar los síntomas e indicadores de situaciones que estén afectando el

desarrollo psicológico de los universitarios sobre todo en su proceso de aprendizaje durante la pandemia (Sánchez, Franco, & González, 2022)

El director del UNESCO-IESALC Pedro, F. (2020) menciona que se requiere ofrecer asistencia financiera, tecnológica y psicológica a los estudiantes, así como garantizar el acceso a la educación superior, de tal forma que esta crisis sea una oportunidad para transformar las universidades en términos de calidad y de igualdad atendiendo a los problemas emocionales, físicos y económicos provocados por la enfermedad.

Es deseable conocer las vivencias y sentires que han sido prioridad para los jóvenes, que como afirma UNESCO (2020), las principales preocupaciones de los estudiantes durante la pandemia son el aislamiento social, las cuestiones financieras, las dificultades para mantener un horario regular, las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, la conectividad a internet y la situación de ansiedad.

Estudios como el realizado por Miguel, J. (2020) expresan la importancia de conocer las necesidades de orientación de los universitarios. Tal y como menciona, las universidades como centro del fenómeno educativo, han tenido que realizar adecuaciones derivadas al estado de confinamiento por la pandemia ya que los estudiantes se han visto afectados por las diferencias en la brecha digital, demandas económicas y sociales (Miguel, 2020).

La (UNESCO, IESALC, 2020) presenta una serie de principios que enmarcan el quehacer de las Instituciones de Educación Superior (IES) entre los cuales destaca el *documentar los cambios pedagógicos introducidos y sus impactos, promover la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje*. Con el instrumento que se valida en este documento se pretende atender a estos principios.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) presentó un primer informe de los resultados obtenidos de su encuesta “Necesidades educativas en la UPN en tiempos de incertidumbre” cuya población objetivo fueron profesores y estudiantes de dicha universidad en el 2020. Esta investigación tuvo como objetivo elaborar diagnósticos respecto a las afectaciones en los ámbitos Socioeconómico, Educativo, Cultura de la Salud, Socioemocional y Político, con el fin de tomar decisiones que favorezcan el retorno universitario a la nueva normalidad (Cervera, 2020).

Para el regreso a clases presenciales después del confinamiento, se debe tener conocimiento y de las condiciones contextuales con las que regresarán los universitarios. Se generan pues preguntas al respecto como ¿cuál fue el impacto socioemocional?, ¿se generaron sentimientos de frustración, ansiedad, tristeza?, ¿se incrementó el consumo de bebidas alcohólicas? ¿se contó con lo necesario para estudiar desde casa? ¿el dinero fue suficiente? entre otras (Cervera, 2020, pág. 3).

Por la importancia de conocer las necesidades de orientación que requieren los estudiantes de una Universidad Privada, se diseñó un instrumento que abarcó cinco dimensiones diferentes, las cuales tienen el fin de captar la información que conlleve a la toma apropiada de decisiones y por ende llevar a cabo acciones en el plantel que coadyuven a una mejor reincorporación de manera presencial a la vida estudiantil.

Se tomó como referencia la sección IV del Cuestionario de Necesidades de Orientación Universitaria, presentado en la tesis doctoral de Moreno, P. (2019) en Ecuador, el cual consiste en un cuestionario compuesto por 4 secciones distribuidas de la siguiente manera:

- I. Datos sociodemográficos, el cual está compuesto por siete ítems.
- II. Elección de estudio y orientación, que contiene seis ítems.
- III. Orientación y bienestar universitario, con cuatro ítems y

IV. Necesidades de orientación, compuesto por tres dimensiones

- a. Aspectos académicos con nueve ítems
- b. Aspectos profesionales con cuatro ítems
- c. Aspectos personales con ocho ítems,

cada uno de ellos con un estilo de respuesta likert de seis puntos, del 0 al 5, donde 0 representa ninguna necesidad y 5 máxima necesidad.

Para la adaptación a México, se cruzó lo presentado anteriormente con lo estipulado por el Gobierno de México a través de la Comisión Nacional para la Mejora continua de la Educación (MEJOREDU) en su Taller emergente de formación docente, itinerarios para el reencuentro titulado: “Enseñanza y aprendizaje en tiempos de contingencia”. En este documento se les presenta a los maestros y maestras de grupo un cuadernillo que tiene la convicción de que derivado de una buena reflexión y análisis de la práctica educativa y su contexto, el aprendizaje se puede mejorar.

En este documento se presenta, en la Estación 3: ¿Cómo se encuentran los estudiantes?, la tabla 3.1 con indicadores sobre la situación de los estudiantes en el regreso a las actividades académicas del plantel (MEJOREDU, 2019 pp.41). Estos indicadores se encuentran agrupados formando cinco ámbitos, los cuales son: salud, emocional, económico, académico y población vulnerable.

El ámbito de salud tiene los siguientes indicadores:

- Estudiantes que enfermaron de covid-19.
- Estudiantes que tuvieron familiares cercanos enfermos de covid-19.
- Estudiantes que no guardaron confinamiento o sólo lo hicieron parcialmente.

En el ámbito emocional se presentan los siguientes indicadores:

- Estudiantes que perdieron familiares cercanos a causa de covid-19.
- Estudiantes que presentan o presentaron indicios de depresión o ansiedad.
- Estudiantes que refieren situaciones de violencia familiar durante el confinamiento.
- Estudiantes que no presentan conflictividad emocional.

En el ámbito económico se presentan los siguientes indicadores:

- Estudiantes que trabajaban a contra turno y perdieron su fuente laboral.
- Estudiantes cuyos padres detuvieron su actividad laboral y disminuyeron sus ingresos económicos.
- Estudiantes cuyos padres perdieron su trabajo.

En el ámbito académico se presentan los siguientes indicadores:

- Estudiantes que no contaron con los medios tecnológicos para participar en las actividades de aprendizaje a distancia.
- Estudiantes cuya conectividad fue limitada o inexistente.
- Estudiantes que aun contando con medios tecnológicos no participaron en las actividades de aprendizaje a distancia.

Y en el ámbito población vulnerable se presentan los siguientes indicadores:

- Estudiantes con discapacidad física o cognitiva.
- Estudiantes hablantes de lenguas indígenas.
- Estudiantes en riesgo de abandono escolar.

De estas antes mencionadas, se considerarán para este estudio, necesidades de orientación en las dimensiones de:

Salud física.

Conocer cuántos de los estudiantes enfermaron de Covid-19, los que tuvieron familiares cercanos enfermos del virus y los que tuvieron pérdidas de vidas cercanas a ellos, así como si guardaron el confinamiento apropiadamente³.

Salud emocional.

Una encuesta realizada la última semana de marzo entre estudiantes de educación superior en Estados Unidos ha revelado que un 75% afirma haber experimentado ansiedad y depresión como resultado de la crisis (UNESCO, 2020).

Económica.

Los estudiantes y, en muchos casos, sus familias, tendrán que seguir haciéndose cargo de los costes vinculados a su educación superior. Una preocupación adicional para los estudiantes más vulnerables es respecto a la alimentación y el costo que requiere una adecuada conectividad, ya que al menos un tercio de los estudiantes carecían de acceso a Internet, lo cual obstaculizó la transición provisional a un sistema educativo virtual (UNESCO, 2021).

Educativa.

Los estudiantes también han tenido que hacer un esfuerzo de adaptación a lo que para muchos de ellos son nuevas fórmulas de enseñanza y de aprendizaje. De igual manera los aprendizajes se ven afectados por el impacto de estas nuevas formas de enseñanza y las situaciones contextuales adversas a su contexto habitual (Realyvásquez y otros, 2020).

Personal.

Los estudiantes han tenido que reorganizar su vida cotidiana para ajustarse a una situación de confinamiento. Inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización

que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrán un costo (Cervantes 2005 en Mureira, 2011).

De tal manera, se diseñó un cuestionario de Necesidades de Orientación de Universitarios en Confinamiento con el fin de obtener información que refleje la situación actual de la matrícula de una universidad, quienes han tenido que adaptarse a continuar sus estudios en un estado de confinamiento.

Importancia del trabajo

La importancia de este trabajo radica en que se tendrá un referente metodológico en la detección de las necesidades de orientación de universitarios si se presentara de nuevo alguna otra situación similar a la acontecida por el confinamiento por Covid-19, en donde los estudiantes se vean obligados a dejar las aulas y continuar con sus estudios de forma remota. Así mismo coadyuvará en la detección y atención adecuada de las necesidades así como ofrecer un panorama general de la situación de los jóvenes para que al volver a clases presenciales, los efectos que pudiera haber dejado el estado de confinamiento, sean mínimos y se reincorporen de la mejor manera a sus actividades académicas cotidianas.

Como parte de los pilares que propone Delors (1996) los educadores deben ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para sobrellevar las situaciones adversas a fin de tener una vida saludable para alcanzarla felicidad (Delors, 1996).

Contexto

Hasta el 20 de octubre de 2021, de acuerdo con informes oficiales publicados por la UNESCO (2021), México mantuvo sus escuelas con el estatus de parcialmente abiertas, con 37' 589, 611 estudiantes afectados. Se entiende por parcialmente abiertas cuando algunas escuelas se encuentran operando nuevamente y otras más permanecen cerradas. Con la asignación de

“parcialmente abiertas” sólo las escuelas en determinadas regiones son las que funcionarán, con la modificación en la duración del tiempo de las clases, así como del número de personas que asistirán, tendiendo así a un aprendizaje híbrido. Se tiene como dato que fueron 63 semanas el tiempo que las escuelas, desde educación básica hasta superior, se encontraron completamente cerradas (UNESCO, 2021).

Derivado de lo anterior, han surgido dudas e interrogantes con respecto a si esta educación que reciben hoy en día miles de jóvenes realmente ha dado respuesta a sus necesidades.

Es así que durante el segundo trimestre de año 2020 el implementar las clases en línea como modo de adaptación al confinamiento, generó cierto grado de confusión tanto en los estudiantes como en los profesores y en las familias. Para aquellos que se encontraban vulnerables en lo económico, educativo y psicosocial, esta modalidad de educación sólo remarcó más esta condición (Salas, y otros, 2020).

Durante estos momentos de confinamiento involuntario se han roto estructuras que ahora más que nunca son consideradas piezas clave para el sano desarrollo de las personas, provocando desajuste en las mismas. El convivir de forma directa, cara a cara con la familia, los amigos, compañeros de estudio y de trabajo, traen múltiples beneficios emocionales que mantienen una adecuada salud mental (Leiva, y otros, 2020).

Los mismos autores mencionan que es natural este desajuste, consecuencia de la falta de contacto con las estructuras de apoyo. Se genera en los estudiantes un desequilibrio emocional. En situaciones normales, los profesores, tutores y orientadores estarían atentos y realizando acciones para disminuir los efectos y evitar situaciones fatales tales como depresión, bajo rendimiento, deserción escolar y en casos muy extremos, el suicidio. Pero, así en la distancia no se sabe qué tanto se están presentando estas situaciones de desequilibrio emocional.

Tal como lo afirma Vidal-Martí (2022) quien menciona que el confinamiento modificó formas de actuar, hábitos y el posterior regreso a las aulas después de un estado de confinamiento generó a su vez nuevos cambios, por lo que es prioritario la necesidad de una orientación que guíe a aquellos estudiantes que así lo requieran.

Metodología

La presente investigación se encuentra sustentada bajo un paradigma positivista-racionalista ya que considera al conocimiento científico como la fuente de la razón y por ende, lo único, real y verdadero (Argüello, 2006). Se enmarca bajo un enfoque cuantitativo el cual considera al dato como fuente primaria, representativo de la realidad y verdadero para la formulación de premisas. Este trabajo de investigación recolectó datos por medio de un instrumento con escala tipo Likert, de donde con los datos obtenidos se realizaron los análisis estadísticos que determinaron su validez.

Fue desarrollada durante los meses de abril – octubre de 2021. En este período se abarca el desarrollo, validación y evaluación del instrumento siendo el objetivo principal elaborar herramientas cuya confiabilidad y funcionalidad permitan ser usadas en esta y otras investigaciones. Se siguieron tres fases para su realización.

En la primera fase se diseña cualitativamente las preguntas que formarán parte del instrumento, con base en la literatura y en los conocimientos del investigador. En la segunda fase se realiza un rediseño de los ítems basados en los indicadores nacionales propuestos por el Gobierno de México, los cuales se definen a detalle en la sección de Anexos. De esta versión se obtuvo la participación de una muestra de $n=46$ respuestas y esta fue la que se sometió a validación de contenido por juicio de expertos.

Finalmente, en la tercera fase se midió la confiabilidad con el coeficiente de Alfa de Cronbach por cada una de las dimensiones, utilizando la base de datos obtenida con las respuestas proporcionadas por la muestra.

En la sección de anexos se presentan las versiones de los instrumentos, así como la matriz de operacionalización de las variables y la hoja de evaluación para los jueces externos.

Resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos por cada una de las tres fases en las que se miden las propiedades psicométricas del instrumento, la validez y la confiabilidad.

Fase 1:

En esta fase se diseñó el instrumento con base en revisión de la literatura y en los conocimientos y experiencia de un investigador. Principalmente en lo presentado por Sánchez, P. (2004) en su artículo Necesidad de Orientación de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán: implicaciones para la tutoría. Con todos los antecedentes presentados, se diseñó la primera versión del instrumento formado una sección de datos sociodemográficos y 25 ítems en escala likert cuyas puntuaciones van de 1 a 5 donde 1 representa la puntuación más baja y el 5 la puntuación más alta cuyas categorías son llamadas nada, un poco, algo, bastante, mucho. Estos ítems se encuentran agrupados en las cinco dimensiones ya mencionadas anteriormente: salud física, salud mental, económica, educativa, personal. Con esta primera versión se obtuvieron se creó una versión en Microsoft Word y en un Formulario de Google del cual se obtuvieron 24 respuestas, lo que llevó a un rediseño en la estructura del cuestionario pasando así a la siguiente fase.

Fase 2:

Rediseño del cuestionario con 9 ítems como parte de los datos sociodemográficos y 36 de la escala de necesidades de orientación. De igual forma se realizaron adecuaciones de formato y se agregó un espacio para poner algún comentario o sugerencia. A continuación se presentan las variables y sus características. Se mantuvo la misma escala likert de Nada, Un poco, Algo, Bastante, Mucho.

De esta versión se obtuvo la participación de una muestra de $n= 46$ respuestas y esta fue la que se sometió a validación de contenido por juicio de expertos. Para ello, se contó con la intervención de cuatro profesionales relacionados con la temática de la investigación con grados de Maestría y Doctorado, con más de diez años de experiencia en el área. En la Tabla 1 se presenta el perfil de cada uno. Se entregó a cada experto el instrumento de validación que mide claridad, pertinencia y relevancia en una escala dicotómica donde se señalará sí o no, en cuanto sí refiere la presencia y no la ausencia del atributo a cada ítem.

Tabla 1

Perfil del grupo de expertos.

Juez	Género	Grado Académico	Perfil laboral
1	Femenino	Doctorado	Investigadora y profesora universitaria
2	Femenino	Maestría	Psicóloga Clínica
3	Masculino	Doctorado	Investigador y profesor universitario
4	Femenino	Doctorado	Psicóloga y profesora universitaria

Para el cálculo del cociente de validez de contenido se utilizó el Coeficiente de Validez V de Aiken (Escrura, p.107) el cual es: “un coeficiente que se computa como la razón de un dato

obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles” cuya fórmula es la siguiente:

$$V = \frac{S}{n(c - 1)}$$

Siendo:

S= la sumatoria de si

S_i= Valor asignado por el juez i

n= Número de jueces

c= Número de valores de la escala de valoración (2 en este caso)

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor, el ítem tendrá mayor validez de contenido.

Al calcular las valoraciones de los jueces se obtuvo una validez global de 0.87 lo que se interpreta como una validez de contenido alta. Los valores de la V de Aiken por cada dimensión del cuestionario se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 2

Resultados de la validez de contenido por dimensiones utilizando el cociente V de Aiken

Dimensión del Instrumento	V de Aiken
Salud Física	0.82
Salud Emocional	0.94
Económica	0.84
Aprendizaje	0.90
Personal	0.87

Con lo que se interpreta valores altos de validez de contenido para cada sección del instrumento. Así mismo, se determinó el grado de claridad, pertinencia y relevancia que tiene el cuestionario que, de acuerdo con la valoración de los expertos, el cuestionario tuvo un promedio de 83% de claridad, 86% de pertinencia y un 95% de relevancia.

De igual forma, se determinó por medio de la fórmula de validez V de Aiken los valores que recibe cada ítem del cuestionario, quedando como resultado lo siguiente. De los resultados analizados se obtiene que doce ítems obtuvieron una puntuación de 1 en el cociente de Validez V de Aiken lo que indica una validez óptima; dieciséis ítems obtuvieron una puntuación entre .94 y 0.83 lo que refiere a una validez alta; cuatro de ellos puntuaron un valor de la validez entre 0.82 y 0.67, finalmente cinco marcaron una calificación entre .58 y .66 lo que indica una validez leve.

De igual manera se sometieron a evaluación cualitativa que con base en su experiencia ayudan a mejorar la redacción del cuestionario ya sea añadiendo, cambiando o eliminando algunos ítems.

Es así que, basado en los comentarios hechos por los jueces, se decidió eliminar cinco ítems, cuatro de ellos correspondientes a la dimensión económica (ítem del 18 al 21) y uno de ellos correspondiente a la dimensión aprendizaje (ítem 30). Siguiendo las sugerencias de los jueces, se agregó un ítem más en la dimensión personal relativa a las actividades extracurriculares que el estudiante puede realizar en confinamiento. Así mismo se sugirió que se debe completar la palabra Orientación con...algún familiar, conocido, amigo, etc.

Finalmente, el instrumento quedó compuesto por 32 ítems, se cambió la redacción de 16 y se mantuvieron 16 de ellos.

Fase 3:

En esta tercera fase se midió la confiabilidad la cual se define como la consistencia o estabilidad de una medida. Es decir, qué tanto error de medición existe en un instrumento de medición, teniendo en cuenta a la varianza sistemática como la varianza por el azar (Kerlinger y Lee, 2002 en Quero, M. 2010). Así se busca en gran medida, la ausencia de errores de medición en un instrumento. Para este estudio se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach propuesto por Lee J. Cronbach en 1951 (Quero, M.2010) con la muestra previa de 46 respuestas con el software SPSS en su versión 25.

De tal forma que los valores de confiabilidad por el coeficiente Alfa de Cronbach son los siguientes: 0.962 para todo el cuestionario en su conjunto y por dimensiones se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 3

Valores de confiabilidad por dimensión

Dimensión del Instrumento	Alfa de Cronbach
Salud Física	0.910
Salud Emocional	0.907
Económica	0.830
Aprendizaje	0.909
Personal	0.892

Con los resultados anteriores se puede decir que el cuestionario tiene una confiabilidad muy alta.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados presentados anteriormente, el cuestionario de Necesidades de Orientación de Universitarios en Confinamiento por Covid-19 posee de buenos indicadores técnicos que permiten su uso para realizar la investigación planteada. Se recomienda adaptar los cuestionarios antes de administrarlos a una población específica ya que el contexto actual de la historia influye en gran medida con las situaciones personales de los estudiantes. Las instituciones escolares tanto las situaciones internas y externas forman parte de la realidad escolar. En este caso, conviene administrar este cuestionario para dar respuesta específica a las problemáticas o necesidades que se presenten en los estudiantes y puedan estar interfiriendo en su aprendizaje y por lo tanto en su educación integral.

ANEXOS



**Instrumento de Necesidades de Orientación de
alumnos universitarios en tiempos de
confinamiento por Covid-19**

Estimado estudiante:

Mi nombre es Layda Concepción Díaz Herrera. Actualmente estudio la Maestría en Investigación Educativa y tengo el interés por conocer acerca de las necesidades de orientación en los estudiantes que, como tú, han estado estudiando en tiempos de confinamiento causado por el COVID-19, específicamente inscritos en la Universidad Vizcaya de las Américas.

Por esa razón, ha llegado hasta ti este formulario el cual me gustaría que contestes, cabe mencionar que tienes el derecho de elegir si decides participar.

Esta investigación es financiada gracias a la asignación de efectivos a través de la beca número 885239 por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) del gobierno de México.

La información que nos compartas será resguardada, no se compartirá con nadie más que con el CONACYT. El conocimiento generado por esta investigación será compartido primero con ustedes los estudiantes antes de estar disponible para el público, sin datos de identificación de la Universidad.

Si deseas saber más información al respecto, te puedo facilitar una copia del cuestionario para que lo revises, de igual forma te proporciono mi correo electrónico A99002908@alumnos.uady.mx y mi teléfono 9992576433 para responderte con gusto a cualquier duda o comentario sobre el cuestionario o la investigación.

He leído la información proporcionada. He tenido oportunidad de preguntar dudas sobre ello y se me ha respondido satisfactoriamente.

I. Datos sociodemográficos:

	1°	4°	7°	9°	Servicio Social	Egresado	Otro
1. Indica tu cuatrimestre actual							

	Administración de Empresas	Arquitectura	Contaduría	Criminología	Derecho	Diseño de Modas	Educación	Enfermería	Fisioterapia	Gastronomía	Nutrición	Odontología	Psicología
2. Indica tu licenciatura													

	Mujer	Hombre	Otro		Yucatán	Otro Estado	Otro País	5.Promedio General	
3.Género				4.Lugar de Nacimiento				6.Edad	

	Soltero	Casado	Otro		Padre	Madre	Herman	Cónyuge	Yo
7.Estado Civil				8.El responsable del sustento familiar en mi hogar es:					
9.Si actualmente trabajas, por favor escribe cuál es tu trabajo									

II. Necesidad de Orientación. Dimensión Salud Física

1=Nada 2=Un poco 3= Algo 4= Bastante 5=Mucho

	En qué grado he necesitado orientación sobre...	1	2	3	4	5
10	Qué hacer si he contraído el virus del Covid-19					
11	Qué hacer si algún familiar ha contraído el virus del Covid-19					
12	Qué hacer si algún familiar fallece a causa del virus Covid-19					
13	Qué medidas de cuidado y prevención debo seguir					
14	Las indicaciones y restricciones sobre el confinamiento					
15	Qué hacer o a dónde ir si contraigo cualquier otra enfermedad					

III. Necesidad de Orientación. Dimensión Salud Mental-Emocional

1=Nada 2=Un poco 3= Algo 4= Bastante 5=Mucho

	En qué grado he necesitado orientación sobre...	1	2	3	4	5
16	Mi adaptación al confinamiento					
17	Mis sentimientos de ansiedad					
18	Prevenir adicciones como: redes sociales, videojuegos, alcohol, drogas					
19	Transtornos del sueño					
20	Mejorar la convivencia familiar					
21	Transtornos de alimentación					
22	El estrés y la depresión					
23	Mis sentimientos de soledad					

IV. Necesidad de Orientación. Dimensión Económica

1=Nada 2=Un poco 3= Algo 4= Bastante 5=Mucho

	En qué grado he necesitado orientación sobre...	1	2	3	4	5
24	El pago de la colegiatura (recargos, sanciones)					
25	Formas de ganar dinero extra					
26	Programas de becas y apoyos económicos a estudiantes					
27	Cuál equipo de cómputo es el más adecuado para comprar					
28	Precios en servicios fijos de internet					
29	Cuál equipo telefónico es el más adecuado para comprar					
30	Descuentos en inscripción					
31	Cómo minimizar los gastos en mi hogar					

V. Necesidad de Orientación. Dimensión Aprendizaje

1=Nada 2=Un poco 3= Algo 4= Bastante 5=Mucho

	En qué grado he necesitado orientación sobre...	1	2	3	4	5
32	La manera como se impartirán las clases					
33	El proceso de evaluación en las clases en línea					
34	Oferta de cursos de nivelación académica (asesorías) para mejorar mi aprendizaje					
35	Adquisición de hábitos de estudio en línea					
36	El acompañamiento de un tutor (a) que me ayude a superar las dificultades académicas					
37	Cómo mejorar mi motivación					
38	La organización de los contenidos (unidades, temas) de las asignaturas					
39	Las instrucciones (fechas de entrega, criterios) de las tareas					
40	Cómo aumentar mi rendimiento escolar ahora en confinamiento					

VI. Necesidad de Orientación. Dimensión Personal

1=Nada 2=Un poco 3= Algo 4= Bastante 5=Mucho

	En qué grado he necesitado orientación sobre...	1	2	3	4	5
41	El autoconocimiento de mis cualidades y potencialidades personales ahora en confinamiento					
42	Mejorar mis habilidades sociales (de relación con el profesorado, compañeros, etc) durante las clases en línea					
43	Relaciones afectivas y sexualidad					
44	Cómo tener una autoestima saludable ahora en confinamiento					
45	Cómo tener una vida saludable ahora en confinamiento					

¡Muchas gracias por contestar!

ANEXO 1.**CARTA DE PRESENTACIÓN A JUEZ EVALUADOR**

Apreciado investigador (a): _____

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIOS DE EXPERTOS

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán, requerimos validar el instrumento con el cual recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación y con la cual optaré por el grado de Magister.

El título nombre de mi proyecto de tesis es: NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO POR COVID-19 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder administrar el instrumento en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o de investigación educativa.

El expediente de validación que le hacemos llegar contiene:

1. Anexo N°1: Carta de presentación
2. Anexo N°2: Matriz de operacionalización
3. Anexo N°3: Definiciones conceptuales de las variables
4. Anexo N°4: Certificado de validez de contenido del instrumento.

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por la atención a la presente.

Atentamente:

Tesista

Asesor de la Tesis

ANEXO 2. Definición conceptual de la variable:

Necesidades de Orientación de Universitarios en tiempos de Confinamiento por Covid-19

VARIABLE:

NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

De acuerdo con Sánchez, S. et. al (2005)¹, se define Necesidades de Orientación, como el apoyo y asesoramiento que requieren los estudiantes para resolver los problemas que la vida le plantea con el fin de conseguir madurez, bienestar personal así como un óptimo desarrollo académico y social.

El director del UNESCO-IESALC Pedró, F. (2020) menciona que se requiere ofrecer asistencia financiera, tecnológica y psicológica a los estudiantes así como garantizar el acceso a la educación superior, de tal forma que esta crisis sea una oportunidad para transformar las universidades en términos de calidad y de igualdad atendiendo a los problemas emocionales, físicos y económicos provocados por la enfermedad.

Es deseable conocer las vivencias y sentires que han sido prioridad para los jóvenes, que como afirma UNESCO (2020)², las principales preocupaciones de los estudiantes durante la pandemia son el aislamiento social, las cuestiones financieras, las dificultades para mantener un horario regular, las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, la conectividad a internet y la situación de ansiedad.

De estas antes mencionadas, se considerarán para este estudio, necesidades de orientación en las dimensiones de:

a) **Salud física**

Conocer cuántos de los estudiantes enfermaron de Covid-19, los que tuvieron familiares cercanos enfermos del virus y los que tuvieron pérdidas de vidas cercanas a ellos, así como si guardaron el confinamiento apropiadamente³.

b) **Salud mental-emocional**

Una encuesta realizada la última semana de marzo entre estudiantes de educación superior en Estados Unidos ha revelado que un 75% afirma haber experimentado ansiedad y depresión como resultado de la crisis.

c) **Económica**

Los estudiantes y, en muchos casos, sus familias, tendrán que seguir haciéndose cargo de los costes vinculados a su educación superior. Una preocupación adicional para los estudiantes más vulnerables es respecto a la alimentación y el costo que requiere una adecuada conectividad, ya que al menos un tercio de los estudiantes carecían de acceso a Internet, lo cual obstaculizó la transición provisional a un sistema educativo virtual².

d) Educativa

Los estudiantes también han tenido que hacer un esfuerzo de adaptación a lo que para muchos de ellos son nuevas fórmulas de enseñanza y de aprendizaje. La educación a distancia requiere de mayor disciplina y compromiso por parte del estudiante. La experiencia presencial es particularmente importante para los estudiantes por lo que, si el cierre es prolongado, se verán perjudicados.

e) Personal

Los estudiantes han tenido que reorganizar su vida cotidiana para ajustarse a una situación de confinamiento. Inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrán un costo².

¹Sánchez Herrera, Susana, & Vicente de Castro, Florencio, & Gil Ignacio, Nuria, & Gómez Acuña, Mercedes (2005). LA NECESIDAD DE LA ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO EXTREMEÑO. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1),525-539.[fecha de Consulta 21 de Septiembre de 2021]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832486039>

²Pedró, F. (2020). *Covid-19 y educación superopr: De los efectos inmediatos al día después*. IESALC. .[fecha de Consulta 21 de Septiembre de 2021]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

³Justo, G.; Cruz, D. *MEJOREDU (2020). Enseñanza y aprendizaje en tiempos de contingencia*. Gobierno de México. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/568051/cuaderno5_ensenanza-ems.pdf

ANEXO 3. Operacionalización de la variable

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE: NECESIDADES DE ORIENTACIÓN			
DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES (En qué grado he necesitado orientación sobre...)	CATEGORÍA
Salud Física	<ul style="list-style-type: none"> • No haberse enfermado de Covid-19 • Prevención ante el virus • Atención médica oportuna 	<ul style="list-style-type: none"> • Qué hacer si he contraído el virus del Covid-19 • Qué hacer si algún familiar ha contraído el virus del Covid-19 • Qué hacer si algún familiar fallece a causa del virus Covid-19 • Qué medidas de cuidado y prevención debo seguir • Las indicaciones y restricciones sobre el confinamiento • Qué hacer o a dónde ir si contraigo cualquier otra enfermedad 	a. Nada b. Un poco c. Algo d. Bastante e. Mucho
Salud Mental	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación al confinamiento • Prevención de adicciones • Transtornos de sueño • Transtornos alimenticios • Estrés • Depresión • Convivencia familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Mi adaptación al confinamiento • Mis sentimientos de ansiedad • Prevenir adicciones como: redes sociales, videojuegos, alcohol, drogas • Transtornos del sueño • Mejorar la convivencia familiar • Transtornos de alimentación • El estrés y la depresión • Mis sentimientos de soledad 	a. Nada b. Un poco c. Algo d. Bastante e. Mucho
Económica	<ul style="list-style-type: none"> • Pagos escolares • Pérdida de ingresos en el hogar • Apoyos económicos • Gastos no previstos • Ahorro 	<ul style="list-style-type: none"> • El pago de la colegiatura (recargos, sanciones) • Formas de ganar dinero extra • Programas de becas y apoyos económicos a estudiantes • Cuál equipo de cómputo es el más adecuado para comprar • Precios en servicios fijos de internet 	a. Nada b. Un poco c. Algo d. Bastante e. Mucho
Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de enseñanza • Evaluación de aprendizajes • Asesorías • Motivación al estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • La manera como se impartirán las clases • El proceso de evaluación en las clases en línea • Oferta de cursos de nivelación académica (asesorías) para mejorar mi aprendizaje • Adquisición de hábitos de estudio en línea • El acompañamiento de un tutor (a) que me ayude a superar las dificultades académicas 	a. Nada b. Un poco c. Algo d. Bastante e. Mucho

	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo mejorar mi motivación • La organización de los contenidos (unidades, temas) de las asignaturas • Las instrucciones (fechas de entrega, criterios) de las tareas • Cómo aumentar mi rendimiento escolar ahora en confinamiento 	
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones afectivas • Sexualidad • Habilidades sociales • Autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> • El autoconocimiento de mis cualidades y potencialidades personales ahora en confinamiento • Mejorar mis habilidades sociales (de relación con el profesorado, compañeros, etc) durante las clases en línea • Relaciones afectivas y sexualidad • Cómo tener una autoestima saludable ahora en confinamiento • Cómo tener una vida saludable ahora en confinamiento 	<ul style="list-style-type: none"> a. Nada b. Un poco c. Algo d. Bastante e. Mucho

ANEXO 4. Certificado de validez de contenido del instrumento que mide:

NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Claridad: Se entiende sin dificultad alguna. El enunciado del ítem es conciso, exacto y directo.

Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión.

Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

Ejemplo: “Durante el período de confinamiento, en qué grado he necesitado orientación sobre...”								
Nº	DIMENSIONES/Ítems	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Sugerencia
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	SALUD FÍSICA							
1	...Qué hacer si he contraído el virus del Covid-19							
2	...Qué hacer si algún familiar ha contraído el virus del Covid-19							
3	...Qué hacer si algún familiar fallece a causa del virus Covid-19							
4	...Qué medidas de cuidado y prevención debo seguir							
5	...Las indicaciones y restricciones sobre el confinamiento							
6	...Qué hacer o a dónde ir si contraigo cualquier otra enfermedad							
	SALUD MENTAL (EMOCIONAL)	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
7	...Mi adaptación al confinamiento							

8	...Mis sentimientos de ansiedad							
9	...Prevenir adicciones como: redes sociales, videojuegos, alcohol, drogas							
10	...Transtornos del sueño							
11	...Mejorar la convivencia familiar							
12	...Transtornos de alimentación							
13	...El estrés y la depresión							
14	...Mis sentimientos de soledad							
	ECONÓMICA	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
15	...El pago de la colegiatura (recargos, sanciones)							
16	...Formas de ganar dinero extra							
17	...Programas de becas y apoyos económicos a estudiantes							
18	...Cuál equipo de cómputo es el más adecuado para comprar							
19	...Precios en servicios fijos de internet							
20	...Cuál equipo telefónico es el más adecuado para comprar							
21	...Descuentos en inscripción							
22	...Cómo minimizar los gastos en mi hogar							
	EDUCATIVA (APRENDIZAJE)	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
23	...La manera como se impartirán las clases							
24	...El proceso de evaluación en las clases en línea							
25	...Oferta de cursos de nivelación académica (asesorías) para mejorar mi aprendizaje							
26	...Adquisición de hábitos de estudio en línea							
27	...El acompañamiento de un tutor (a) que me ayude a superar las dificultades académicas							
28	...Cómo mejorar mi motivación							
29	...La organización de los contenidos (unidades, temas) de las asignaturas							
30	...Las instrucciones (fechas de entrega, criterios) de las tareas							
31	...Cómo aumentar mi rendimiento escolar ahora en confinamiento							
	PERSONAL	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
32	...El autoconocimiento de mis cualidades y potencialidades personales ahora en confinamiento							

33	...Mejorar mis habilidades sociales (de relación con el profesorado, compañeros, etc) durante las clases en línea							
34	...Relaciones afectivas y sexualidad							
35	...Cómo tener una autoestima saludable ahora en confinamiento							
36	...Cómo tener una vida saludable ahora en confinamiento							

Observaciones precisar si hay suficiencia

(Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable ()

Aplicable después de corregir ()

No aplicable ()

Nombre del juez evaluador:

Formación académica del evaluador:

Fecha de la evaluación:

Referencias

- Cervantes, J. (2005). Relaciones de pareja matrimonio y amor. *Estudios sobre las familias*, 4, 21-30.
- Cervera, N. (2020). *Necesidades educativas en la UPN en tiempos de incertidumbre. El frontamiento del SARS-CoV-2, desde la perspectiva de las y los académicos y las y los estudiantes*. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, Ed. España: Santillana. Recuperado el 12 de Junio de 2021, de http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Escurre, L. (1988). *Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces*. Perú. Recuperado el 14 de Septiembre de 2021 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6123333.pdf>
- MEJOREDUC, C. N. (2020). *Enseñanza y aprendizaje en tiempos de contingencia. Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el reencuentro*. México
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 13-40.
- Moreno, P. (2019). *Necesidades de orientación universitaria en los ámbitos personal, académico y profesional en el Ecuador*. Ecuador: Escuela Internacional de Doctorado.
- Realyvásquez, A., Maldonado, A., Arredondo, K., Báez, Y., Carrillo, T., & Hernández, G. (5 de Noviembre de 2020). The impact of environmental factors on academic performance of

- university students taking online classes during the Covid-19 pandemic in Mexico. *Sustainability*, 12, 1-22. doi:<http://dx.doi.org/10.3390/su12219194>
- Sánchez, P., Franco, X., & González, M. (Marzo-Abril de 2022). La Orientación Educativa y bienestar de los estudiantes universitarios en tiempos de covid-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2).
- Sánchez, P., & De Lille, M. (2004). *Necesidad de orientación de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán: implicaciones para la tutoría*. Educación y ciencia, 49-60.
- Sánchez, P., & Valdés, A. (2003). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela: un enfoque psicológico*. (P. M. Tejeda, Ed.) México, D. F.: Manual Moderno.
- UNESCO. (20 de Octubre de 2021). *Covid-19. Educación: de la interrupción a la recuperación*. Obtenido de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>
- UNESCO, IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, repuestas políticas y recomendaciones*. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Vidal-Martí, C. (Julio-Diciembre de 2022). Acciones de orientación universitaria en la era pos-COVID: regreso a las aulas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*.

RELACIÓN DEL LIDERAZGO DOCENTE Y LA FORMACIÓN INICIAL. REVISIÓN

SISTEMÁTICA 2011-2021

Mayra Patricia Burgos Caamal

Edith Juliana Cisneros-Cohernour

Resumen

Esta revisión sistemática tiene el objetivo de identificar ¿cuál es la relación entre el liderazgo docente y la formación inicial de los licenciados en educación manifestada en el currículo? a través de la búsqueda de artículos científicos del 2011 al 2021. Para ello, se utilizó el protocolo propuesto por Zawacki-Richter et al. (2020). Se hallaron 19 artículos en las bases de datos de EBSCO, ERIC, Science Direct, Google Scholar y Proquest. Entre los resultados obtenidos, resaltan las investigaciones únicamente en el idioma inglés con prevalencia de autores estadounidenses. De igual manera, se identificó el predominio de estudios cualitativos. Emergieron tres categorías integradas por las temáticas de los estudios: Beneficios y relevancia del liderazgo docente en la formación inicial, Preocupación y retos del liderazgo y Recomendaciones para la inclusión del liderazgo en la formación inicial docente.

Palabras clave: Liderazgo; Formación de docentes; Programa de formación de docentes, Plan de estudios universitarios; Profesionales de la educación.

Abstract

This systematic review aims to identify what is the relationship between teacher leadership and the initial training of graduates in education manifested in the curriculum through the search of scientific articles from 2011 to 2021. For this purpose, the protocol proposed by Zawacki-Richter et al. (2020) was used. Nineteen articles were found in the EBSCO, ERIC, Science Direct,

Google Scholar and Proquest databases. Among the results obtained, the research was conducted solely in English, with a prevalence of American authors. Similarly, the predominance of qualitative studies was identified. Three categories emerged, integrated by the themes of the studies: Benefits and relevance of teacher leadership in initial teacher education, Concerns and challenges of leadership, and Recommendations for the inclusion of leadership in initial teacher education.

Keywords: Leadership, Teacher education, Teacher education curriculum, University Curriculum, Educational population.

Introducción

El liderazgo docente es un concepto polisémico. Primeramente, se considera una herramienta útil para mejorar las escuelas con éxito, eficiencia y eficacia (Rogers y Scales, 2013; Acquaro, 2019), además, promueve el involucramiento eficaz de los docentes en diversas áreas de la institución, esto, por medio del aprovechamiento de las diversas habilidades docentes, la colaboración, trabajo en equipo, confianza, entre otros. Cabe indicar que el concepto no se limita únicamente a los docentes con un puesto formal o administrativo, sino que busca generar una visión holista con profesores empoderados vistos como agentes de cambio dentro y fuera de las aulas (Xu y Patmor, 2012; Whitney 2012; Bond, 2011; Ying y Ho, 2015).

De igual forma, se espera que los profesores tengan una comprensión de las necesidades por atender en las instituciones y posean disposición para brindar alternativas de solución por medio del trabajo en equipo, comunicación, confianza y compromiso para la mejora continua de la educación, de esta forma, se pretende el desarrollo de profesionales de la educación con actitud positiva hacia el liderazgo (Ying y Ho, 2015; Acquaro 2019; Ado, 2016; Xu y Patmor 2012). Cabe

indicar que, para ello, se requieren espacios de apoyo, recompensas intrínsecas y extrínsecas, así como prácticas complementarias que refuercen dichas habilidades de liderazgo.

Aunado a ello, el liderazgo pretende aprovechar la experiencia de los docentes para mejorar y potencializar las habilidades, ya que es una profesión con fuerza, capacidad y habilidades para influir en los colegas y estudiantes. Además, sirve como herramienta para soluciones, acciones y evaluación de la mejora de manera general de las instituciones (Acquaro, 2019; Ying y Ho, 2015).

Es preciso indicar que la preparación del liderazgo debe impartirse antes que los profesores inserten en el campo laboral es decir, en las universidades dedicadas a la formación docente, esto con la finalidad de obtener las competencias necesarias, ya que la labor docente se enfrenta a diversas situaciones como la deserción escolar, dificultades de aprendizaje de los estudiantes, políticas educativas distantes de la realidad educativa, así como cambios de las reformas educativas ya que cada vez presentan más exigencias para los futuros docentes y su inserción a la labor.

Ante ello, Sherrill (2016), señala que las universidades y el estado están adaptando cambios y alterando los requisitos para la preparación de los maestros, ya que cada vez son mayores los retos en el sistema educativo. Sin embargo, no se hace mucho énfasis en los programas de liderazgo para la preparación. Por ello, la profesión docente no puede darse el lujo de descuidar o aislar a aquellos con potencial para guiar a otros en el aprendizaje, ya que son los docentes de quienes mayormente depende el éxito o el fracaso de las reformas a través de la puesta en práctica de las ideas y su experiencia (Lovett ,2018). Por tanto, la calidad del sistema educativo depende en gran manera de la calidad de los docentes. De allí la insistencia en la importancia de la formación inicial con la oferta de oportunidades de mejora y desarrollo profesional.

Considerando lo anterior, el objetivo del trabajo es sistematizar los estudios realizados entre 2011 a 2021 a nivel internacional que identifiquen la relación del liderazgo docente con la formación inicial docente, esto permitirá conocer temáticas identificadas, avance de la literatura, así como los vacíos de información existentes.

Metodología

Para abordar más sobre la temática se realizó una revisión sistemática. Se estableció un protocolo basado en Zawacki-Richter, et al., (2020). El procedimiento consistió en la definición de la pregunta de revisión, desarrollo de la estrategia de búsqueda, cadena de búsqueda, selección de las fuentes, selección de criterios de inclusión y exclusión, codificación de estudios, valoración de la calidad de información, síntesis e informe de los resultados.

Para el propósito de la revisión se consideró importante conocer ¿Cuál es la relación entre el liderazgo docente y la formación inicial de los licenciados en educación del año 2011 al 2021? Seguidamente se identificaron las palabras clave presentes en la Tabla 1.

Tabla 1

Palabras clave

Palabras clave	Palabras clave en inglés	Sinónimos en inglés	Tesauro
Formación de docentes	Teacher Education	Teacher training	
Plan de estudios	University curriculum		
Programa de formación de docentes	Teacher education programs		UNESCO
Liderazgo	Leadership		
Programa de formación	Training programme		
Formación de profesores	Teacher Education	Preservice teacher	Tesauro Europeo de la Educación
Formación de formadores	Training of trainers		
Liderazgo docente	Teacher leadership		Research in Educational Administration & Leadership
Formación inicial de profesores		Initial teacher training	

Nota: elaboración propia

Posteriormente, se realizaron diversas cadenas de búsqueda introducidas en las bases de datos de acceso abierto y cerrado. En la Tabla 2 se ejemplifican las tres cadenas que arrojaron la mayoría de los resultados.

Tabla 2
Cadenas de búsqueda

Cadena	Base de datos
“Preservice Teachers” AND “Teacher Leadership” AND "Teacher education programs"	Science Direct
“Preservice Teachers” AND "Teacher leaders" AND "Student teachers”	Proquest
“Preservice Teachers” AND “Teacher Leadership” AND Teacher education programs”	EBSCO

Nota: elaboración propia

Para la selección de fuentes se establecieron criterios de inclusión y exclusión que permitieron un filtro de las investigaciones con las temáticas identificadas presentes en la Tabla 3.

Tabla 3
Criterios de inclusión y exclusión

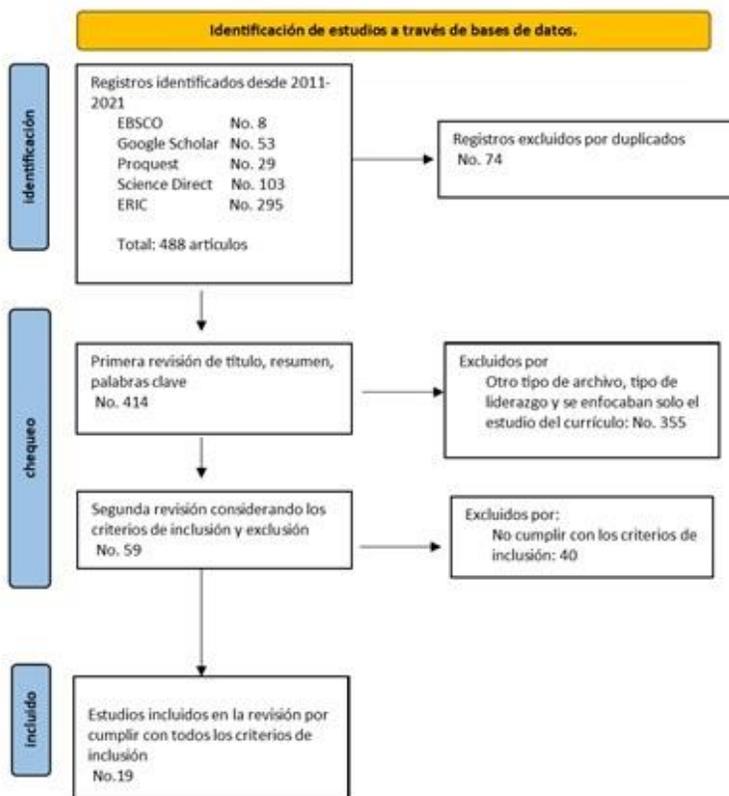
	Inclusión	Exclusión
Tema	Liderazgo docente en la formación inicial	Liderazgo instruccional, transformacional o pedagógico
Nivel educativo	Superior o Universitario	Básico de primaria, secundaria o bachilleratos
Idioma	Español e inglés	Idiomas diferentes al español o al inglés
Fechas	2011 a 2021	Publicados antes del 2011
Fuente	Artículos de revistas científicas	Tesis, conferencias, actas de congresos, ponencias

Contexto	Estudios internacionales (Iberoamérica, México, Latinoamérica)	
Metodología	Estudios cuantitativos con adecuadas definiciones, operacionalización de datos. Estudios cualitativos con adecuadas definiciones, métodos, análisis de datos y conclusiones	Trabajos que no establezcan con claridad la metodología
Población	Estudiantes en licenciaturas de educación o normal	Administrativos, directivos

Nota: elaboración propia

De igual forma, en la Figura 1, se presentan los resultados para la identificación de los estudios que fueron incluidos en la revisión sistemática. Finalmente se seleccionaron 19 artículos, los cuales cumplieron con los criterios de inclusión.

Figura 1
Proceso de identificación de los artículos



Nota: Elaboración propia con base en PRISMA.

Resultados

Los artículos seleccionados fueron analizados, por lo cual en este apartado se presentan los principales hallazgos del análisis de 19 artículos de la revisión sistemática.

Análisis de datos bibliométricos.

Primeramente, se identificó el cuartil al que pertenecen las revistas donde fueron identificados los artículos para la revisión sistemática. Teniendo como resultados que cinco revistas pertenecen al cuartil 1, cuatro revistas se encuentran en el cuartil dos, y una en el cuartil 3, sin embargo, nueve revistas no pertenecen a ningún cuartil. Asimismo, se identificó el número de citas que poseen los artículos, tal como se indica en la Tabla 4.

Tabla 4
Citación de los artículos

Autores	Año	Número de citaciones
Sinha y Hanuscin	2017	32
Reeves y Lowenhaupt	2016	30
Cheng y Szeto	2016	29
Bond	2011	24
Xu y Patmor	2012	21
Lowery-Moore et al.	2016	18
Ado	2016	14
Woodhouse y Pedder	2016	11
Rust y Bergey	2014	10
Bond y Sterrett	2014	
Chaaban y Sawalhi	2019	6
Whitney	2012	4
Sheppard et al	2020	
Holland et al.	2014	3
Acquaro	2019	
Iranzo- García et al.	2020	
Rogers y Scales	2013	2
Ying y Ho	2015	
Buchanan et al.	2020	

Nota: elaboración propia

Cabe indicar que todos los artículos cuentan con al menos dos citas. Otra de las características identificadas en los artículos, fue el DOI considerando que, del total de 19 artículos, seis de ellos cuentan con este. Por otra parte, es importante recalcar que el mayor auge de las publicaciones pertenece a autores del continente de Asia, Europa y América del Norte.

Temáticas identificadas.

Para analizar la información, se procedió a la lectura de todos los artículos. Se identificaron los siguientes datos: título y temáticas que aborda con las aportaciones más significativas y recomendaciones de investigación sugeridas con la finalidad de conocer el estado actual del tema.

De acuerdo con la similitud temática se procedió a categorizar los 19 artículos. De los cuales emergieron: Beneficios y relevancia del liderazgo docente en la formación inicial, Preocupación y retos del liderazgo y Recomendaciones para la inclusión del liderazgo en la formación inicial docente.

Beneficios y relevancia de liderazgo en la formación inicial.

La integración del liderazgo docente se ha considerado una pauta para las escuelas formadoras de docentes, con el objetivo de integrar en los planes de estudio las diversas habilidades de liderazgo, que serán de suma utilidad en los distintos momentos y escenarios donde el futuro docente se desempeñe. Dicha integración puede ser posible, ya que la formación debería de abordar las necesidades de la realidad educativa. Por ello, la educación actual demanda utilizar la experiencia y habilidades aprendidas de los estudiantes y reforzar la capacidad de liderazgo con la finalidad de mejorar la preparación de los futuros docentes (Holland et al. 2014; Acquaro, 2019).

La inducción del liderazgo es una inversión en la formación de los docentes, ya que permitirá que los estudiantes desarrollen habilidades para la comunicación y solución de problemas, construyan su identidad docente, adquieran responsabilidad compartida en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cuenten con espacios de mentoría. Lo cual, permitirá que posean las habilidades necesarias para la incursión en la educación listos para el logro en su labor docente (Lowery-Moore et al. 2016; Iranzo-García et al 2020; Rust y Bergey 2014; Chaaban y Sawalhi 2019; Bond y Sterrett, 2014).

De igual forma, la inducción del liderazgo permitiría que los estudiantes entiendan la estructura escolar y las funciones a las cuales se enfrentará con la finalidad de desarrollar estrategias pertinentes. Asimismo, el liderazgo sirve para una introspección de los estudiantes con el cuestionamiento de sus prácticas y la reafirmación de su vocación (Xu y Patmor, 2012; Buchanan et al. 2020). Por otra parte, para la preparación del liderazgo existen factores personales,

profesionales y sociales tales como la motivación, los conocimientos de los estudiantes, así como las experiencias directas con las instituciones. Por ello, el liderazgo es un proceso de aprendizaje continuo (Ying y Ho 2015; Bond y Sterrett, 2014).

Preocupación y retos del liderazgo.

La formación para docentes debería garantizar que los maestros graduados listos para enseñar y ser líderes, sin embargo, actualmente se ha prestado poca atención al liderazgo como un componente crítico que permita mejorar las instituciones, además que los programas aún no han reconocido la necesidad de preparar a los alumnos para ser líderes, además que el entendimiento del concepto y las funciones que un líder docente posee suele ser confuso o enfocado únicamente a un cargo de liderazgo formal. (Acquaro, 2019; Xu y Patmor, 2012; Rogers y Scales 2013; Bond, 2011).

Otra de las problemáticas es que los estudiantes se limitan a participar o contemplar ser líderes debido a que los puestos pueden ser formales o informales pueden ser limitados al personal administrativo y a los años de experiencia (Sheppard et al. 2020; Chaaban y Sawalhi, 2019). Sin embargo, el liderazgo puede ser dentro de las aulas, por medio de las ideas de compañeros, responsabilidades adicionales a la institución no únicamente con la enseñanza.

Por otra parte, durante el servicio docente existe una dificultad de permanencia de líderes educativos, debido al desgaste de los maestros por diversas responsabilidades del aula y administrativas, por lo que los docentes se están desvinculando de cualquier aspiración a un liderazgo superior por compromisos de tiempo y límites (Woodhouse y Fedder, 2016; Bond y Sterrett, 2014).

Recomendaciones para la inclusión del liderazgo en la formación inicial docente.

Los planes de formación inicial docente son considerados como el espacio ideal para la introducción del concepto y las disposiciones de liderazgo, por ello algunos autores proponen la introducción de asignaturas especializadas, sin embargo, eso implica muchos procedimientos y cuestiones prácticas por la complejidad de los planes de estudio (Bond, 2011). Por lo cual se enlistan algunas recomendaciones prácticas en la Tabla

Tabla 5
Recomendaciones para promoción del liderazgo

Recomendaciones	Autores
Análisis de casos de liderazgo docente en la vida real	Xu y Patmor,
Reforzar el razonamiento ético de los maestros	(2012)
Incorporar explícitamente las competencias de liderazgo, coordinación, colaboración de manera transversal en asignaturas.	Iranzo-García et al., (2020)
Iniciativa de desarrollar habilidades de investigación, nuevas formas de resolver problemas, gestión de aulas, trato con estudiantes, mejora de motivación o búsqueda de nuevas estrategias de aprendizaje.	Chaaban y Sawalhi (2019)
Integración de los alumnos a las comunidades virtuales de docentes en practica	Holland et al. (2014)
Impartir discursos de liderazgo para una profesión fuerte, abierta, temas relacionados con la práctica distribuida, trabajo colaborativo para mejora de las instituciones y el sistema educativo en general.	Acquaro (2019)
Implementar talleres o cursos individuales que orienten a los estudiantes que incluyan la fijación de objetivos, toma de decisiones, resolución de conflictos.	Bond y Sterrett (2014)

Nota: elaboración propia

De igual forma, es importante recalcar que el liderazgo se relaciona con la voluntad e iniciativa de cada estudiante, por lo que deben de poseer madurez y disposición hacia el liderazgo, para el aprovechamiento de experiencias con las prácticas y actividades que los líderes docentes

realizan y la construcción de una identidad docente con miras a ser líderes docentes formales o informales (Iranzo-García et al., 2020; Chaaban y Sawalhi 2019; Cheng y Szeto, 2016).

Conclusión

Esta revisión permitió conocer la literatura del liderazgo docente y la formación inicial, debido a que la realidad educativa demanda de profesores líderes desde el inicio de sus labores. Sin duda, el currículo universitario juega un papel imprescindible en los docentes, ya que tiene la posibilidad de incorporar habilidades y competencias en los alumnos tales como el fomento del trabajo en equipo, profesionalismo, colaboración, así como el cumplimiento de metas institucionales, entre otras (Gallavan, 2015).

Debe señalarse que las instituciones que reciben a profesionales nuevos en su labor merecen tener profesionales capacitados, con conocimientos teóricos actualizados, así como competencias que le permitan desarrollarse como líderes, es decir, ser partícipes activos desde la inserción laboral. Esto será posible en colaboración con la formación inicial, en la etapa donde los estudiantes puedan adquirir confianza en el potencial como maestros y como líderes multifacéticos (Haskell, 2015).

Cabe indicar que los estudios de liderazgo se han centrado en los profesores experimentados en el liderazgo docente (Sinha y Hanuscin, 2017), por lo que aún quedan vacíos en la literatura referente a la etapa de formación inicial docente respecto a las cuestiones prácticas del entendimiento del concepto, recomendaciones para las universidades y la inserción del estudiante a la realidad educativa durante la universidad, por lo cual se sugieren más estudios que indaguen los beneficios del liderazgo en la formación inicial.

Referencias

- Acquaro, D. (2019). Preparing the Next Generation of Educational Leaders: Initiating a Leadership Discourse in Initial Teacher Education. *International Studies in Educational Administration*. 47 (2), 107-130. <http://hdl.handle.net/11343/294143>
- Ado, K. (2016). From preservice to teacher leader. The early development of teacher leaders. *Issues in Teacher education*. 25 (1), 3-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1100422.pdf>
- Bond, N. (2011). Preparing preservice teachers to become teacher leaders. *The Educational Forum*. 75 (4), 280-297. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.602578>
- Bond, N. y Sterrett, W. (2014). Developing teacher leaders through Honorary professional Organizations in education: focus on the College Student Officers. *Education*. 135 (1), 25-38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045307>
- Buchanan, R., Mills, T. y Mooney, E. (2020). Working across time and space: developing a framework for teacher leadership throughout a teaching career. *Professional Development in Education* <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787204>
- Chaaban, Y. y Sawalhi, R. (2019). Student teacher's development as teacher leaders during the practicum experience. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 12 (5), 927-942. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2019-0093>
- Cheng, A. y Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teacher's perspectives. *Teaching and Teacher Education*. 56 (1), 140-148 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003><https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16300786>
- Gallavan, N. (2015). Classroom teachers as team players. En Bond, N. (Ed.) *The power of Teacher Leaders: their roles, influence, and Impact* (149-161). Kappa Delta Pi

- Haskell, R. (2015). Stepping up. How teachers' definitions of teacher leadership change. En N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (36-47). Kappa Delta Pi
- Holland, J., Eckert, J. y Allen, M. (2014). From preservice to Teacher Leadership: Meeting the future in Educator Preparation. *Action in Teacher Education*. 36 (1), 433-445. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.977738>
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J.-M., & Barrios-Arós., C. (2020). Leadership and professional identity in schoolteacher training in Spain (Catalonia). *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 309–323. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1750935>
- Lovett, S. (2018). *Advocacy for teacher leadership, opportunity, Preparation, support, and Pathways*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-74430-8>
- Lowery-Moore, H., Latimer, R. y Villate, V. (2016). The Essence of Teacher leadership: A Phenomenological Inquiry of Professional Growth. *International Journal of Teacher Leadership*. 17 (1), 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137503.pdf>
- Page M., McKenzie J., Bossuyt P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C. et al. (2021). *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ*, 372 (71). doi: 10.1136/bmj.n71
- Reeves, T. y Lowenhaupt, R. (2016). Teacher as leaders: preservice teachers' aspirations and motivations. *Teaching and Teacher education*. 57 (1) 176-187. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.011>

- Rogers, C. y Scales, R. (2013). Preservice Teachers perceptions of Teacher Leadership is it about compliance or understanding? *Issues in Teacher Education*. 22 (2), 17- 37.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1014118.pdf>
- Rogers, C. y Scales, R. (2013). Preservice Teachers perceptions of Teacher Leadership is it about compliance or understanding? *Issues in Teacher Education*. 22 (2), 17- 37.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1014118.pdf>
- Rust, F. y Bergey, N. (2014). Developing Action-oriented Knowledge Among Preservice Teachers: Exploring Learning to Teach, *Teacher Education Quarterly.1* (1), 63-84.
<https://www.jstor.org/stable/teaceducquar.41.1.63?seq=1>
- Sheppard, M., Wolfinger, M. y Talbert, R. (2020). Leading from the start: preservice teachers' conceptions of teacher leadership. *Teaching Education*
<https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1772226>
- Sherrill, J. (2016). Preparing teachers for leadership Roles in the 21 st century. En Sherrill, J. (Ed.) *Teacher leadership: the new foundations of teacher education: a reader*. (222-228)
<https://www.jstor.org/stable/45157479>
- Sinha, S. y Hanuscin, D. (2017). Development of teacher leadership identity: a multiple case study. *Teaching and Teacher Education*. 63 (1), 356-371.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>
- Sinha, S. y Hanuscin, D. (2017). Development of teacher leadership identity: a multiple case study. *Teaching and Teacher Education*. 63 (1), 356-371.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>
- Whitney, A. (2012). When university faculty nurture teacher leadership: horizontal practices and values in a professor's work with teachers. *International Journal of Leadership in*

- Education: Theory and Practice.* 16 (1), 37-41.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2012.707687>
- Whitney, A. (2012). When university faculty nurture teacher leadership: horizontal practices and values in a professor's work with teachers. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice.* 16 (1), 37-41.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2012.707687>
- Woodhouse, J. y Pedder, D. (2016). Early career teachers' perceptions and experiences of leadership development: balancing structure and agency in contrasting school Contexts.
<https://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1225794>
- Xu, Y. y Patmor, G. (2012). Fostering Leadership Skills in Pre-service Teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education.* 24 (2), 252-256.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ996270>
- Ying, I. y Ho, D. (2015). Developing preservice teachers as leaders: a case of early Childhood education in Hong Kong. *International teacher education: Promising Pedagogies (Part B.)* 1 (1), 51-69. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000025023>
- Zawacki-Richter, O., Serres, M., Bedenlier, S., Bond, M. y Buntis, K. (2020). *Systematic Reviews in Educational Research Methodology, Perspectives and Application.* Springer VS

RETOS EDUCATIVOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Paola Bastarrechea Rodríguez

José Gabriel Domínguez Castillo

Resumen

Ante la pandemia de la COVID-19 los sistemas educativos diseñaron planes de emergencia para poder continuar impartiendo educación a miles de estudiantes, en los cuales se incluían estrategias de Educación a Distancia (EaD). Las escuelas primarias, en muchos casos sin recursos o metodologías, tuvieron que implementar estrategias de una modalidad que originalmente es destinada a jóvenes o adultos, por lo que estas y los docentes no se encontraban listos para tan vertiginosos cambios. Por ello, el objetivo de este trabajo es proporcionar un panorama global de los retos educativos y problemáticas enfrentadas a partir de la revisión de la literatura científica sobre la percepción de los docentes de educación primaria en cuanto a la aplicación de estrategias de EaD durante el tiempo de confinamiento. Este estudio se realiza a través del análisis sistemático de la literatura existente en el tema, siguiendo el protocolo metodológico PRISMA, con una muestra de 18 artículos científicos recuperados de bases de datos de acceso abierto y restringido. Entre los resultados, destaca que las problemáticas relacionadas con la eficacia y eficiencia del aprendizaje, el uso de las TIC, y las afectaciones emocionales y de conducta son las problemáticas más recurrentes experimentadas por los docentes.

Palabras clave: Retos educativos, educación a distancia, perspectiva docente y COVID-19.

Educational challenges in the implementation of distance education strategies in primary education.

Abstract

In the face of the COVID-19 pandemic, education systems designed emergency plans to be able to continue providing education to thousands of students, which included Distance Education (DE) strategies. Primary schools, in many cases without resources or methodologies, had to implement these strategies, in a modality that was originally intended for young people or adults, so teachers were not ready for such dizzying changes. Therefore, the objective of this paper is to provide an overview of the educational challenges and problems faced from the review of scientific literature on the perception of elementary school teachers regarding the application of DE strategies during confinement time. This study is carried out through a systematic analysis of the existing literature on the subject, following the PRISMA methodological protocol, with a sample of 18 scientific articles retrieved from open and restricted access databases. Among the results, it stands out that problems related to the effectiveness and efficiency of learning, the use of ICTs, and emotional and behavioral problems are the most recurrent problems experienced by teachers. The main knowledge gaps and emerging lines of research are linked to the perception of the management and administrative staff of primary education institutions and their experience as decision makers.

Keywords: Educational challenges, distance education, teachers' perspectives y COVID-19.

Introducción

La pandemia por la COVID-19 llegó a exigir una serie de cambios y adecuaciones para continuar con el servicio educativo, para los cuales varios países no estaban preparados para afrontar (Banco de desarrollo de América Latina [CAF], 2021). Ante esto, surgieron preguntas para las cuales no había respuestas, se tomaron medidas precipitadas e improvisadas para seguir

impartiendo educación a millones de alumnos (Córdor Herrera, 2020), entrando así en lo que la literatura reconoce como Educación en Situaciones de Emergencias (EiE) (Rotundo & Newby 2020).

El término EiE refiere a las oportunidades de aprendizaje que se imparten para todas las edades en situaciones en las que no se tiene acceso a los sistemas educativos nacionales, ya sea por crisis provocadas por el hombre o por desastres naturales; este concepto abarca desde los primeros meses de la crisis, hasta los años posteriores que sean necesarios para la recuperación de los sistemas educativos normales (Inter-agency Network for Education in Emergencies [INEE], 2010; Sinclair, s.f.).

Dentro de las estrategias incluidas en los planes de emergencia, estuvo el cambio de la educación en modalidad presencial a la modalidad de educación a distancia (Azzi-Huck & Shmis, 2020; Banco Mundial, 2020; Rotundo & Newby 2020), que es aquella modalidad que no utiliza la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio de enseñanza, pues estos no se encuentran en el mismo espacio físico ni en el mismo tiempo (Falcón Villaverde, 2013; García Aretio, 1987).

A nivel mundial, los docentes de educación básica carecen de habilidades digitales y de preparación para emplear pedagogías de EaD (UNESCO, 2020) y solo un 43% considera estar "bien preparado" y con competencias para el uso de las TIC (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021), lo que se traduce en una escasez mundial de maestros bien capacitados y calificados (UNESCO, 2020), por lo que los docentes no estaban listos para el enorme reto al que se vieron en la necesidad de afrontar (CAF, 2021; Corral & Corral, 2020; Enríquez & Sáenz, 2021).

Es por ello que el objetivo principal de este estudio es identificar las problemáticas y retos educativos experimentados por los docentes de educación primaria ante la EaD en el marco de la pandemia de la COVID -19 que se han reportado en las investigaciones realizadas en el tema. Este trabajo pretende dar visibilidad a estos retos, así, las problemáticas detectadas podrían servir como punto de partida en el desarrollo de planes de acción ante la emergencia y para desarrollar estudios posteriores sobre el impacto a largo plazo de las problemáticas aquí señaladas.

Metodología

Esta investigación se realiza a través de la revisión sistemática de la literatura científica existente del tema. Para el desarrollo de esta revisión sistemática se siguió la estrategia de Población-Exposición-Resultados (PEO), siguiendo estas orientaciones se enfocó las búsquedas en docentes de educación primaria que estuviesen expuestos a la implementación de estrategias de educación a distancia en el marco de la pandemia de la COVID-19. Asimismo, para la realización de este trabajo se empleó la metodología PRISMA (Moher et al., 2009).

La recolección del material documental se realizó durante los meses de octubre y noviembre del 2021; las palabras clave utilizadas en las búsquedas fueron: educational challenges, distance education, teachers' perspectives y COVID-19. Estas palabras fueron combinadas y agrupadas utilizando los operadores booleanos OR y AND, en algunas combinaciones se utilizaron sinónimos de las palabras mencionadas, las cuales son resultado de la revisión de la literatura especializada.

Las búsquedas de información se realizaron en bases de datos de acceso restringido como *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Education Source* y *Academic Search Ultimate* a través del motor de búsqueda de EBSCO; de igual manera, se consultaron bases de datos de acceso abierto como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. También se incluyen en la muestra

preliminar artículos que fueron referidos por expertos en el tema o relacionados con otros artículos resultantes de las búsquedas.

Se localizó un total de 133 artículos, de los cuales fueron descartados los duplicados y aquellos que no correspondían a artículos de investigación; posteriormente se realizó la lectura del título y resumen para descartar otras investigaciones que no presentaban relación con la temática de estudio, o que, en caso de tenerla, no cumplían con los criterios de inclusión y exclusión que a continuación son presentados:

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión

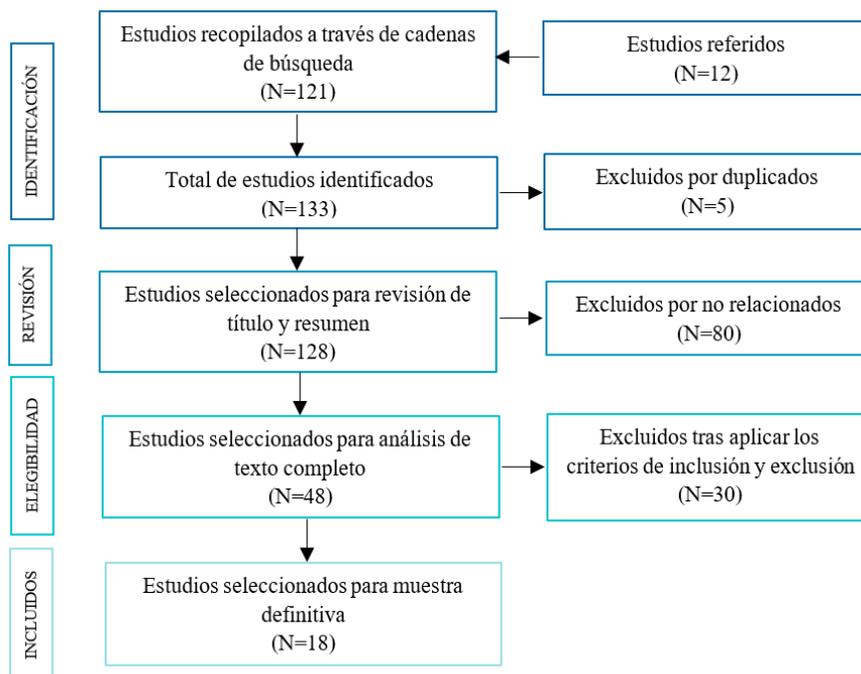
Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
- Artículos científicos.	- Otro tipo de publicaciones.
- Investigaciones sobre la EaD desde la perspectiva docente o que incluya a esta población	- Investigaciones sobre la EaD que no incluyan la perspectiva docente
- Estudios que realicen la investigación en educación primaria.	- Estudios pertenecientes a otro nivel educativo.
- Estudios realizados en el marco de la pandemia por la COVID-19	- Estudios realizados fuera del marco de la pandemia por la COVID-19
- Publicaciones realizadas del 2020 en adelante.	- Publicaciones realizadas antes del 2020

Elaboración propia

Por último, se examinaron los artículos completos para evaluar su calidad teórica y metodológica. De la muestra preliminar solo 18 cumplieron con los criterios para ser seleccionados, lo que representa un 13.53% de la muestra preliminar (véase figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección (elaboración propia)



Resultados

Análisis bibliométrico

Para el procesamiento y extracción de los datos de la muestra definitiva, se recuperó y sintetizó la información obtenida de los artículos y se identificó que la mayoría de ellos (N=9) fueron realizados bajo un enfoque cualitativo, en los que predominan las entrevistas abiertas y el estudio de caso como técnica de recolección de datos, y la minoría (N=3) es de corte mixto.

El continente con mayor representación en este estudio es el continente americano (N=9), seguido por el continente europeo (N=7), a continuación, en la figura 2, se presentan los porcentajes de los países donde se realizaron los estudios que conforman la muestra definitiva de este estudio, siendo México el país que más investigaciones ha realizado del tema (N=4), seguido de Turquía (N=3) y Estados Unidos (N=3).

Figura 2

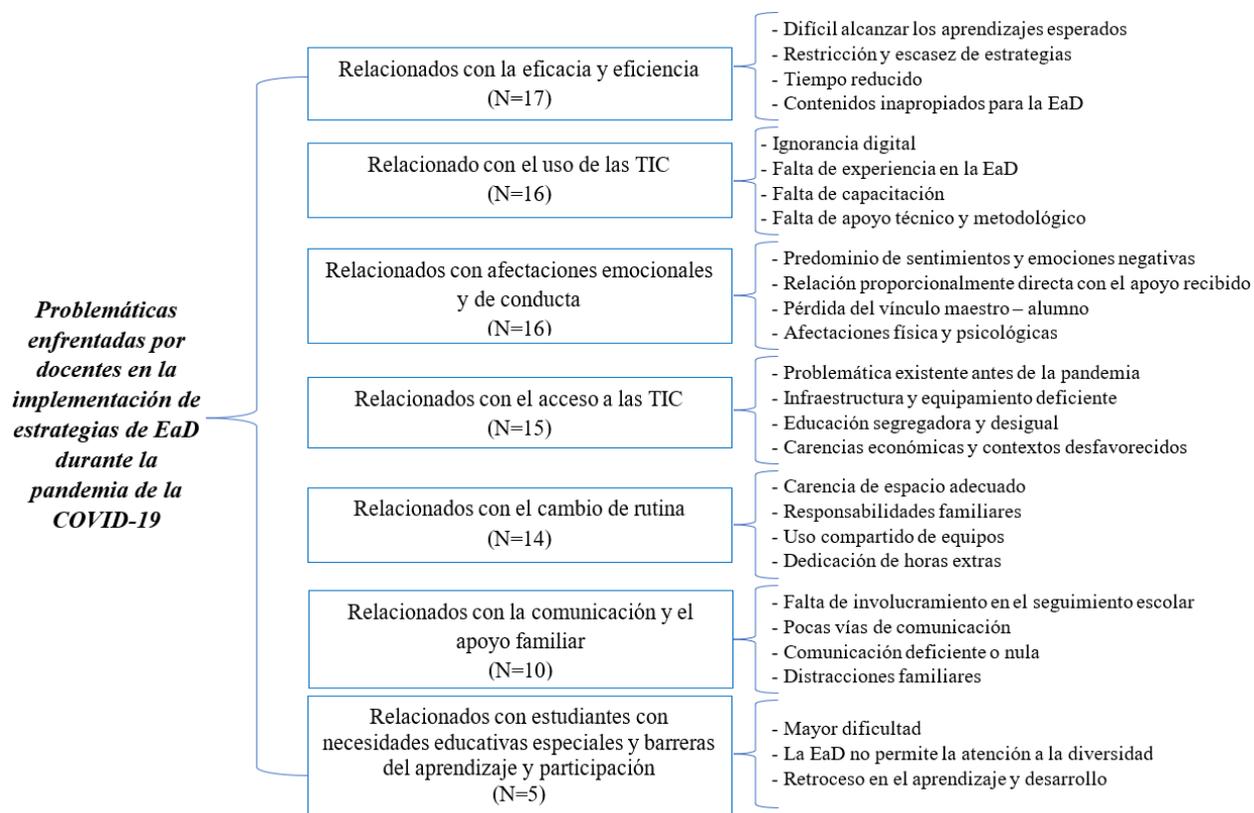
Porcentaje de los países donde se han realizado los estudios (elaboración propia).



Problemáticas identificadas en la implementación de estrategias de EaD

A lo largo del tiempo que los docentes implementaron estrategias de EaD como medio para hacer frente a la pandemia de la COVID-19 enfrentaron diversos retos y problemáticas, los cuales, como resultado del análisis temático de contenido fueron agrupados en 7 categorías, en función de la agrupación de aspectos o cuestiones comunes. Categorías que son descritas a continuación y se presentan en el orden de mayor frecuencia reportada (véase figura 3).

Figura 3

*Problemáticas enfrentadas por docentes en la implementación de EaD y frecuencias**(elaboración propia).****Relacionados con la eficacia y eficiencia***

Categoría con mayor frecuencia reportada en los estudios analizados (N=17), en la cual se identifica que los objetivos plasmados en los planes de estudios regular no se alcanzaban a cumplir en su totalidad, por lo que fue un reto lograr el alcance de los aprendizajes esperados (Aliyyah et al., 2020; Flores-Flores & Trujillo-Pérez, 2021; Gracia Leal, 2021; Han, 2021; Putri et al., 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020).

También se identifican restricciones en la elección de los métodos de enseñanza (Putri et al., 2020) así como escasez de estrategias, materiales y actividades adecuadas para la EaD y para el nivel y contexto de los estudiantes (Aliyyah et al., 2020; Aytac & Ahi, 2021; Flores Flores &

Trujillo Pérez, 2021; Gracia Leal, 2021; Han, 2021; Putri et al., 2020; Sari & Nayır, 2020; Villalobos Muñoz, 2021; Yurtbakan & Akyıldız, 2020).

Los docentes reconocen como una problemática los tiempos reducidos de trabajo con los estudiantes (Aytaç & Ahi, 2021; Marshall et al., 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) pues ocasiona una inadecuada explicación de los temas ya que son abordados con superficialidad (García Leal, 2021; Villalobos Muñoz, 2021; Yurtbakan & Akyıldız, 2020), dando como resultado la incompreensión y falta de seguimiento de las instrucciones (Aytaç & Ahi, 2021; Campa Álvarez, 2021). A raíz de esto existe un rezago o ralentización generalizada de los aprendizajes (Aliyyah et al., 2020; Fernández-Escárzaga et al., 2020; Flores Flores, 2021; Martín, 2020a, 2020b; Pryor et al., 2020). Por lo que manifiestan que la EaD es inadecuada e ineficaz (Aliyyah et al., 2020; Fernández Escárzaga et al., 2020; García Leal, 2021, Rokos & Vančura, 2020); lo que disminuye la calidad y rigor de la educación (Han, 2021; Marshall et al., 2020).

Relacionado con el uso de las TIC

El desconocimiento del uso de las TIC para fines educativos y la ignorancia digital son problemáticas que representan este apartado (Campa Álvarez, 2021; García Leal, 2021; Han, 2021; Santos et al., 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020).

Los niveles de alfabetización digital de los docentes, corresponden a niveles bajos (Aliyyah et al., 2020; Aytaç & Ahi, 2021; Campa Álvarez, 2021; Fernández-Escárzaga et al., 2020; Marshall et al., 2020; Martín, 2020; Pryor et al., 2020; Putri et al., 2020; Rokos & Vančura, 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) debido a que no eran expertos en el manejo de las TIC antes de la pandemia (Putri et al., 2020) y la mayoría nunca había enseñado bajo la modalidad a distancia (Han, 2021; Marshall et al., 2020).

Asimismo, los estudios destacan que los docentes no se encontraban capacitados para este tipo de trabajo (Aytaç & Ahi, 2021; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) y que no todos recibieron alguna formación por parte de su institución y/o sistema educativo nacional (Campa Álvarez, 2021; Martín, 2020b; Santos et al., 2020; Sari & Nayır, 2020) y en caso de recibirla, esta fue superficial y básica (Fernández-Escárzaga et al., 2020).

Relacionados con afectaciones emocionales y de conducta

En cuanto a las afectaciones emocionales, la literatura evidencia que durante el tiempo de implementación de las estrategias de EaD, las emociones y sentimientos que predominaron en los docentes fueron el estrés y la ansiedad (Ballová Mikušková & Verešová, 2020; Fernández-Escárzaga et al., 2020; Flores-Flores & Trujillo-Pérez, 2021; Martín, 2020b; Villalobos Muñoz, 2021), aunque también se identifican sentimientos como la angustia e incertidumbre (Flores-Flores & Trujillo-Pérez, 2021), tristeza y soledad (García Leal, 2021) y un malestar generalizado en el docente (Martín, 2020a). El predominio de emociones negativas durante este tiempo lleva a algunos docentes a calificar esta experiencia como horrible (Martín, 2020b).

El aumento de emociones negativas se relaciona con la cantidad de apoyo recibido por la institución y con la cantidad de tiempo invertido por el docente en actividades relacionadas con su trabajo (Ballová Mikušková & Verešová, 2020). Aunque también guardan relación con la actitud negativa del docentes y los prejuicios que tienen sobre la EaD (Sari & Nayır, 2020; Fernández-Escárzaga et al., 2020).

Los estudios reportan que los docentes manifiestan sentirse cansados y fatigados (Pryor et al., 2020; Putri et al., 2020), tanto física como psicológicamente (Han, 2021); afectando su tolerancia y paciencia (García Leal, 2021; Sari & Nayır, 2020). Asimismo, se identifica un estado de aburrimiento por la monotonía de la EaD (Putri et al., 2020), pérdida de la seguridad al realizar

su trabajo (Aliyyah et al., 2020), nerviosismo de no hacerlo bien (Villalobos Muñoz, 2021) y desmotivación ante su trabajo (Campa Álvarez, 2021; García Leal, 2021; Pryor et al., 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020).

Relacionados con el acceso a las TIC

La principal problemática que en muchos casos imposibilitaba el trabajo del docente fue la falta de acceso a internet y a equipos de cómputo ya que las instituciones educativas no contaban con los recursos para esta modalidad educativa (Putri et al., 2020; Sari & Nayır, 2020), viéndose en la necesidad de trabajar con sus propios medios y recursos, representado gastos extras y facturas de internet más altas (Putri et al., 2020).

Algunos estudios afirman que la EaD es un tipo de educación segregadora y desigual (Villalobos Muñoz, 2021) pues con esta, se aumentan la brecha digital, así como la desigualdad social (Flores-Flores & Trujillo-Pérez, 2021; Han, 2021). Siguiendo esta línea de ideas, el nivel socioeconómico (NSE) del docente, tuvo un gran influencia en la implementación de estrategias de EaD (Martín, 2020b), de manera que las carencias económicas de aquellos que se encontraban en contextos desfavorecidos dificultó y, en muchos casos, impidió que se continuara con los servicios educativos (Fernández-Escárzaga et al., 2020; Flores-Flores & Trujillo-Pérez, 2021).

Relacionados con el cambio de rutina

La carencia de un espacio adaptado y adecuado de trabajo en casa generó complicaciones al momento de enseñar y desarrollar sus clases (Campa Álvarez, 2021; Fernández-Escárzaga et al., 2020; García Leal, 2021; Sari & Nayır, 2020). Algunos estudios indican una falta de concentración del docente por el entorno en casa y la situación familiar (Aliyyah et al., 2020); siendo los docentes que también eran padres de familia quienes tuvieron muchas más complicaciones durante la implementación de estrategias de EaD (Marshall et al., 2020).

El cambio de modalidad trajo para el docente nuevos retos y desafíos en vista de que debieron cambiar sus estrategias de enseñanza, recursos y métodos de evaluación (Ballová Mikušková & Verešová, 2020; Villalobos Muñoz, 2021), debido a que en el trabajo a distancia la explicación de un tema podía llevarles días e incluso semanas (Yurtbakan & Akyıldız, 2020). La EaD requirió de más tiempo empleado en la selección de actividades, creación de materiales y en realizar las adaptaciones curriculares necesarias (Ballová Mikušková & Verešová, 2020; Campa Álvarez, 2021; Putri et al., 2020; Rokos & Vančura, 2020), por lo que no cuentan con un horario fijo ni una rutina establecida (Fernández-Escárzaga et al., 2020; Martín, 2020a, 2020b; Villalobos Muñoz, 2021) viéndose en ocasiones en la necesidad de trabajar en horarios nocturnos (Pryor et al., 2020).

Relacionados con la comunicación y el apoyo familiar

Los docentes perciben una falta de involucramiento en el seguimiento escolar por parte de los padres de familia durante el periodo de trabajo a distancia (Campa Álvarez, 2021; Fernández-Escárzaga et al., 2020; Han, 2021; Villalobos Muñoz, 2021), así como la incapacidad de estos de crear un medio de aprendizaje adecuado para el aprendizaje de sus hijos (Aytaç & Ahi, 2021; Han, 2021). También detectan problemas en el establecimiento de comunicación efectiva con los padres de familia (Campa Álvarez, 2021; Fernández-Escárzaga et al., 2020; Han, 2021; Putri et al., 2020; Sari & Nayır, 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020).

En relación con el entorno familiar, para los docentes significó una problemática las interrupciones familiares durante las sesiones en línea que representaban una distracción para el alumno (Aliyyah et al., 2020; Han, 2021), así como el conflicto por el uso de los equipos y la red de internet que es compartida con otros miembros del hogar que también debían tomar clases a distancia (Han, 2021; Villalobos Muñoz, 2021).

Relacionados con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y barreras del aprendizaje y participación (BAP)

Esta categoría es abordada únicamente por 5 artículos, siendo la menos analizada. Destaca que los docentes consideran que durante la EaD complicó el trabajo docente y afectó el desempeño de estos alumnos, en algunos caso, regresaron a comportamientos negativos y presentaron un retroceso en sus aprendizajes y desarrollo (Aytaç & Ahi, 2021; Marshall et al., 2020; Putri et al., 2020; Han, 2021; Martín, 2020).

Discusión

Esta revisión sistemática se realizó con el objetivo de conocer cuáles han sido las problemáticas que los docentes de educación primaria han enfrentado en la aplicación de estrategias de EaD en el marco de la pandemia de la COVID-19, en función de esto, se reportan como principales hallazgos los que se exponen en los siguientes párrafos.

Primero, se encontró que los estudios se han llevado a cabo sobre todo en México, lo cual podría relacionarse con lo reportado por OECD (2021), organización que indica que, entre 30 países analizados, fue México el país que cerró las escuelas por más tiempo debido a la pandemia de la COVID-19 con más de 250 días, cifra que se encuentra por arriba de promedio entre naciones de la OECD, el cual fue de alrededor de 100 días.

Destaca la preocupación del docente puesto que identifican que existe rezago educativo o ralentización generalizada de los aprendizajes en sus estudiantes, estos hallazgos concuerdan con los datos del Banco Mundial (2020) quien estima que la Pobreza de aprendizaje, es decir, el porcentaje de niños de 10 años incapaces de leer y comprender un relato simple, aumentó un 11.5% que equivalente a 7.6 millones adicionales de niños, niñas y adolescentes de educación primaria, a su vez que las deserciones escolares se incrementaron por lo menos un 15%.

Con relación al uso de las TIC, los docentes perciben no estar calificados ni contar con las habilidades digitales necesarias, esto confirma lo estipulado por la UNESCO (2020) que manifiesta que existe una escasez mundial de maestros bien capacitados y calificados. Este bajo dominio en el uso de las TIC y en el nivel de competencia digital, corrobora los hallazgos de estudios previos en los que se identifica que el nivel de competencia digital en la mayoría de los docentes de educación básica es bajo, aunque no nulo (Quiñonez Pech, 2020; Rangel Baca et al., 2020; Valdivieso Guerrero y Gonzáles Galán, 2016).

El predominio de emociones y sentimientos negativos en los docentes debido al cambio tan drástico en sus rutinas y métodos, la carga excesiva de trabajo así como la desmotivación ante su trabajo coincide con un problema denominado por Ander-Egg (citado en Mungarro Robles et al., 2017) como malestar docente (bourn-out) ya que este se manifiesta cuando el docente tiene agotamiento emocional y físico, experimenta estrés, desmotivación y desencanto hacia su trabajo lo que le genera incomodidad y la sensación de que su trabajo no sirve de mucho; reflexiones que son confirmadas tras el análisis de los estudios incluidos en esta investigación. Asimismo, la experimentación de estados emocionales negativos, así como la identificación de algunas de las problemáticas expuestas en este trabajo, concuerda con lo reportado por Robinet Serrano y Pérez Azahuanche (2020), autores que realizan un estudio basado en la revisión de artículos científicos sobre la misma temática, pero en el nivel superior. Los datos encontrados guardan similitudes y son consistentes con lo reportado por los estudios en educación primaria.

Conclusiones

Con lo anteriormente expuesto, ha sido posible tener un panorama general de lo que se sabe en cuanto a los retos y problemáticas que docentes de educación primaria tuvieron que enfrentar

en el marco de la educación en emergencia al implementar de estrategias de EaD debido a la pandemia de COVID-19.

Este trabajo sienta las bases para reconocer y atender estas problemáticas, así como pudiera representar un primer paso para la elaboración de planes y/o protocolos de acción ante las crisis, de manera que en caso de atravesar por una situación de emergencia los docentes cuenten con las herramientas necesarias para poder hacerles frente.

Analizando los resultados del estudio se visualiza que la producción en el tema aún es incipiente, esto podría deberse, principalmente, a la actualidad del tema. Ante esto, una de las limitaciones del estudio, es la poca cantidad de artículos que cumplieron los requisitos de inclusión, por lo que se recomienda para un análisis más profundo, realizar futuras revisiones del tema que recopilen publicaciones de otras fuentes e incluir literatura gris.

Por último, entre las limitaciones del estudio se resalta la poca representación de población del contexto rural, así como la falta de inclusión de estudios enfocados en alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que se sugiere incluir a estos dos grupos en investigaciones futuras.

Referencias

- Aliyyah, R. R., Reza, R., Achmad, S., Syaodih, E., Nurtanto, M., Sultan, A., Riana, A., & Tambunan, S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: a case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90–109. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>
- Aytaç, T., & Ahi, K. (2021). The problems faced by teachers in Turkey during the COVID-19 pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 2021. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.329.26>

- Azzi-Huck, K. & Shmis, T. (18 de marzo 2020). Gestionar el impacto de la COVID-19 en los sistemas educativos alrededor del mundo: ¿Qué están haciendo los países para prepararse, afrontarla, y recuperarse de la crisis? *Banco Mundial Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/es/education/Gestionar-el-impacto-de-la-COVID-19-en-los-sistemas-educativos>
- Ballová Mikušková, E., & Verešová, M. (2020). Distance Education during Covid-19: the perspective of Slovak teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6), 884–906. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.884>
- Banco de desarrollo de América Latina (CAF). (24 de marzo de 2021). Educación en pandemia: ¿un año perdido para América Latina? *CAF*. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2021/03/educacion-en-pandemia-un-ano-perdido-para-america-latina/>
- Banco Mundial. (2020). COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Banco Mundial. (2020). COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Campa Álvarez, R. de los Á. (2021). Estrategias y retos para el seguimiento educativo en primarias ante la contingencia covid-19 en Sonora, México. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.951>

- Corral, Y. & Corral, I. (2020). Una mirada a la educación a distancia y uso de las TICs en tiempos de pandemia. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 14(1), 1–10. <https://orcid.org/0000-0002-0433-0125>
- Enríquez, A. & Sáenz, C. (2021). Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19 para los países del SICA. Estudios y Perspectivas-Sede Subregional de la CEPAL en México, N° 189, Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46802/1/S2100201_es.pdf
- Falcón Villaverde, Marianela. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *MediSur*, 11(3), 280-295. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000300006&lng=es&tlng=es
- Fernández Escárzaga, J., Domínguez Varela, J. G., & Martínez Martínez, P. L. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por COVID-19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 7(14), 87–110. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- Flores Flores, B., & Trujillo Pérez, J. (2021). Los retos de la educación a distancia en las prácticas educativas durante la pandemia de COVID-19. *Revista RedCA*, 4(10), 73. <https://doi.org/10.36677/redca.v4i10.16558>
- García Aretio, L. (1987). Hacia una definición de Educación a Distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 4(18), 4-13. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20258/hacia_definicion.pdf

- García Leal, M., Medrano Rodríguez, H., Vázquez Acevedo, J., Romero Rojas, J. C. & Berrón Castañón, L. N. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(2), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332021000200015&lng=es&tlng=es.
- Han, F., Demirbilek, N. & Demirtaş, H. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin koronavirüs (Covid-19) salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10 (3) , 1168-1193 . <https://doi.org/10.30703/cije.819946>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010). Minimum standard for education: preparedness, response, recovery. https://inee.org/system/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010%28HSP%29_EN.pdf
- Marshall, D. T., Shannon, D. M., & Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46–50. <https://doi.org/10.1177/0031721720970702>
- Martín, A. de las M. (2020a). Percepción de familias y docentes sobre la modalidad de educación a distancia implantada en la Comunidad de Madrid durante la crisis por COVID-19. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 38(2), 25–45. <https://doi.org/10.14201/et20203822545>
- Martín, A. de las M. (2020b). Percepciones de alumnos y docentes de 5.º y 6.º de Educación Primaria sobre la modalidad de educación a distancia implantada temporalmente en España por COVID-19. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 38(2), 157–175. <https://doi.org/10.14201/et2020382157175>

Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009) Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med, 6(7): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

Mungarro Robles, G.C, Chacón Sotelo, Y.G. y Navarrete López, G.E. (2017). Malestar docente y su impacto emocional en profesores de educación primaria. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2398.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). The state of global education: 18 Months into the Pandemic, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). The state of global education: 18 Months into the Pandemic, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (05 de octubre de 2020). Con 63 millones de maestros afectados por la crisis de la COVID-19, en el Día Mundial de los Docentes la UNESCO exhorta a que se aumente la inversión en el profesorado a fin de recuperar el aprendizaje. *UNESCO*. <https://es.unesco.org/news/63-millones-maestros-afectados-crisis-covid-19-dia-mundial-docentes-unesco-exhorta-que-se>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (05 de octubre de 2020). Con 63 millones de maestros afectados por la crisis de la COVID-19, en el Día Mundial de los Docentes la UNESCO exhorta a que se aumente la inversión en el profesorado a fin de recuperar el aprendizaje. *UNESCO*. <https://es.unesco.org/news/63-millones-maestros-afectados-crisis-covid-19-dia-mundial-docentes-unesco-exhorta-que-se>

millones-maestros-afectados-crisis-covid-19-dia-mundial-docentes-unesco-exhorta-que-se

- Pryor, J., Wilson, R. H., Chapman, M. & Bates, F. (2020). Elementary educators' experiences teaching during COVID-19 school closures: understanding resources in impromptu Distance Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(4). https://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter234/pryor_young_chapman_bates234.pdf
- Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., & Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809–4818. <http://serisc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/13867>
- Quiñonez Pech, S. H. (2020). Competencia digital de los profesores de inglés en enseñanza primaria del sureste de México. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.752>
- Rangel Baca, A., Ramírez Ochoa, M. I., & Covarrubias Santiago, C. A. (2019). Competencia digital en profesores de educación obligatoria. *Desafíos educativos REDECI*, 3(6), 56-65.
- Robinet Serrano, A. & Pérez Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo Del Conocimiento*, 5(12), 637–653. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i12.211>
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická Orientace*, 30(2) 122–155. <https://doi.org/10.5817/pedor2020-2-122>

- Rotundo, J. & Newby, L. (2020). Educación en situaciones de emergencia: Acciones de UNICEF en América Latina y el Caribe en tiempos de COVID-19. *Unicef*. <https://www.unicef.org/lac/media/18591/file>
- Santos, V., Villanueva, I., Rivera, E., & Vega, E. (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(3), 126-142. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.352>
- Sari, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in Distance Education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328–360. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5872>
- Sinclair, M. (n.d.). Chapter 1 Education in Emergencies. <https://www.unhcr.org/3b8a1ba94.pdf>
- Valdivieso Guerrero, T. S., & Gonzáles Galán, M. Á. (2016). Competencia digital docente: ¿dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. *Revista de Medios y Educación*, (49),57-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36846509005>
- Villalobos Muñoz, K. D. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 107–138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1177>
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949–977. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>

EN CANICAB, JUNTO A NIÑAS Y NIÑOS, CREAMOS COMUNIDAD Y PUEBLO CON
EDUCACIÓN Y TEATRO POPULAR

Silvia Georgina Sosa Castillo

Juan Carlos Mijangos Noh

Resumen

A partir del vínculo entre educación y teatro popular, desarrollamos una experiencia de investigación educativa. Nuestro objetivo fue conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niñas y niños en una comunidad maya de Yucatán. Lo popular como enfoque teórico, político y práctico corresponde al pueblo y tiene su origen en el pueblo entendido en sentido político. En este capítulo, reflexionamos sobre los significados de crear comunidad y pueblo. Lo hicimos juntos con niñas y niños. Esta investigación ha generado importantes redescubrimientos y reapropiaciones entre sus participantes. Presentamos las características contextuales que acompañaron la conformación de nuestra experiencia, y argumentamos por qué la educación y el teatro popular han sido relevantes en la comunidad maya de Canicab. A continuación, describimos el camino metodológico, las peculiaridades de la investigación con niños y niñas, y los resultados de un taller de teatro popular. Encontramos que la educación y el teatro popular son prácticas efectivas para crear y transformar espacios y relaciones educativas. Verificamos la vigencia y actualización del discurso crítico y radical en la acción concreta. Asimismo, confirmamos la importancia de crear conocimiento con, y no para, o sobre los demás. Por eso construimos comunidad a través de la educación, el teatro y la investigación popular.

Palabras clave: educación popular; teatro popular; comunidad; investigación educativa; niñez.

Abstract

From the link between education and popular theater, we develop an educational research experience. Our objective was to know the effects of a popular theater proposal in the processes of education for the inclusion and peace of girls and boys in a Mayan community in Yucatan. The popular as a theoretical, political, and practical approach corresponds to the people and has its origin in the people understood in a political sense. In this chapter, we reflect on the meanings of creating community and people. We did it together with girls and boys. This research has generated important rediscoveries and reappropriations among its participants. We present the contextual characteristics that accompanied the conformation of our experience, and we argue why education and popular theater have been relevant in the Mayan community of Canicab. Next, we describe the methodological path, the peculiarities of the research with children, and the results of a popular theater workshop carried out with girls and boys. We find that education and popular theater are effective practices to create and transform educational spaces and relationships. We verify the validity and updating of critical and radical discourse in concrete action. Likewise, we confirm the importance of creating knowledge with, and not for, or about others. That's why we build community through education, theater, and popular research.

Key words: popular education; popular theater; community; educational investigation; childhood.

Introducción

La autora y el autor de este texto somos educadores populares. Indagamos las posibilidades para transformar el conocimiento en razones para actuar (Freire, 1973). Entendemos la educación en sus relaciones dialécticas y dinámicas con la realidad histórica y cultural que la cobija y sobre la cual, junto con las y los educandos, generamos transformaciones. Para nosotras y nosotros, la

educación como “práctica de libertad” (p. 89) es una relación social de diálogo, es un “un encuentro de sujetos interlocutores, que buscamos la significación de los significados” (Freire, 1973, p. 77). Nos posicionamos teórica y políticamente en el análisis crítico sobre las condiciones estructurales de desigualdad y, en la práctica, concienciamos (Van de Velde, 2008).

Concebimos el teatro popular como herramienta de pesquisa. Es, también, una práctica de educación liberadora. Nos ayuda a expresarnos políticamente para transformarnos de espectadores en actores de nuestra realidad. Participamos del hecho escénico y nos hacemos actores, “no en el ‘actuar’ sino en el ‘accionar” (Boal, 1982, p. 136). Hacemos del teatro popular un proceso continuo de educación y organización orientado a superar la opresión, la dependencia y a asegurar el ejercicio de los derechos básicos. Para nosotras y nosotros es un medio de comunicación y educación de base comunitaria. Planteamos la dramaturgia y los juegos escénicos como formas de investigación y alfabetización. Las y los participantes del teatro popular leemos nuestras realidades, las dialogamos y construimos procesos de aprendizaje. Se trata de un ejercicio de educación popular como Freire planteaba (Kidd, 1984).

Actuamos y reflexionamos para cuestionar la realidad. Experimentamos educación y teatro popular como oportunidades de aprendizaje (Sosa y Mijangos, 2021). Por ello, en este capítulo redescubrimos y reapropiamos los aportes significativos que la educación y el teatro popular abonaron a nuestra experiencia de investigación educativa. Conocimos los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niñas y niños mayas de Canicab, Yucatán.

Educación para la inclusión y la paz: los antecedentes

Dado que el objetivo de nuestro estudio fue convertir la educación y el teatro popular en instrumentos para la promoción de la cultura de paz y la inclusión, es necesario presentar los antecedentes educativos latinoamericanos orientados a tal objetivo.

Gómez (2013) hace una síntesis de las ideas sobre educación para la inclusión y la paz que se han desarrollado en Latinoamérica. El autor expone cuatro ideas constituyentes de las propuestas de educación para la paz surgidas en el ámbito latinoamericano. Los constructos teórico-prácticos que a continuación sintetizamos abonan a la investigación sobre disminución de la violencia y la exclusión social a través de la educación.

La primera idea es que la educación para la paz es una filosofía de humanización que sirve para liberar del pensamiento colonial y opresor al sujeto y la comunidad reflexiva. La humanización rompe la relación opresor-oprimido. En ese proceso de ruptura la educación constituye un medio, entre otros, para transformar las realidades opresivas a través de deconstruir el pensamiento opresor. Mediante la reflexión educada se develan las violencias y se reconocen formas pacíficas de convivencia. Desde esta perspectiva y práctica la educación es comunicación que ocurre en espacios no formales de educación popular (Gómez, 2013).

La “educación popular” es la segunda idea del aporte latinoamericano. Esta es una propuesta filosófica, pedagógica y política con gran influencia en los movimientos de transformación de nuestro hemisferio. Desde la década de 1950 hasta el presente, la educación popular y los movimientos que acompaña sostienen la crítica radical al capitalismo y, en los hechos, han demostrado la violencia institucional ejercida por la educación oficial como instrumento de opresión (Gómez, 2013). Freire (1973) establece los principios de la educación popular y la caracteriza como una relación social que se convierte en encuentro y diálogo.

Epistemológicamente, la educación popular reconoce la construcción colectiva del conocimiento a través de relaciones dialécticas con la realidad histórica y cultural donde tienen lugar. En esos procesos el conocimiento generado mediante la educación popular se convierte en insumo para la creación de lo histórico posible (Freire, 1973).

La tercera idea y fuente de la educación para la paz es la educación en derechos humanos. Esta perspectiva enfatiza en la justicia social y educativa para las mayorías marginadas. Pugna por el ejercicio pleno de los derechos humanos en todas las instancias del Estado. La educación en derechos humanos plantea el paso del Estado liberal oligárquico a un Estado inclusivo (Gómez, 2013) pero a menudo esto queda solo en el plano del discurso. Lo anterior queda en evidencia por las condiciones de inequidad, marginación y exclusión social que siguen siendo parte del panorama latinoamericano (Añaños et al., 2020). A pesar de esa evidente limitación, la educación en derechos humanos incorpora la perspectiva decolonial e intercultural (Sandoval, 2016) como parte del instrumental teórico que sirva a las comunidades en la lucha por resolver sus problemas y necesidades (Gómez, 2013).

Finalmente, la cuarta idea que antecede a la educación para la paz es la teoría crítica de la educación. Desde esta óptica “ya no será la paz ausencia de guerra, sí de violencia. Y la violencia no solo será entendida como directa sino también estructural y cultural” (Herrero, 2003, p. 289). Así, la teoría crítica de la educación propone luchar contra las violencias, exclusiones y discriminaciones que son inherentes a las estructuras y formas institucionalizadas de poder. En ese sentido, Kester y Cremin (2017) afirman que el campo contemporáneo de investigación y educación para la paz toca aspectos relacionados con el poder, el conflicto y la violencia, atribuye sentido político a sus estudios y prácticas.

Desde esas cuatro ideas fundamentales es posible afirmar, siguiendo a Fisas (2013), la educación para la paz ha de posibilitar la indignación reflexiva, la disidencia y desobediencia responsables y la capacidad crítica guiada por el conocimiento. Con todos esos instrumentos, esperamos, hemos de liberarnos de alienaciones culturales y políticas.

¿Por qué educación y teatro popular son importantes para Canicab?

Canicab está en el municipio de Acanceh, Yucatán, veintinueve kilómetros al sudeste de la ciudad de Mérida. Para las y los canicabenses, la cultura maya se encuentra presente en la lengua, la comida, las tradiciones, las costumbres y la organización familiar. Pero desde el cierre de la industria henequenera, a finales del siglo XX, las y los habitantes del poblado padecen y participan de pérdidas y renunciadas culturales (Reyes et al., 2015). Las y los niños ya no hablan ni entienden maya; las y los jóvenes entienden, pero no hablan; solamente mujeres y hombres mayores de 40 años siguen hablando el idioma de sus ancestros.

Las y los 943 habitantes de Canicab (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020) comparten con otras comunidades rurales de México cambios económicos, políticos y sociales. Canicab fue una hacienda henequenera, ahora tiene vínculos directos con la ciudad de Mérida. Sus habitantes trabajan en la capital como empleadas domésticas, empleados de la construcción y de servicios. Pero su identidad maya se opaca, mientras las construcciones externas de la modernidad y los estilos de vida occidental los arrastran a un desarrollo que niega esa identidad. Para ellas y ellos, la identidad maya se ha reducido a un símbolo estático y cristalizado para fines mercadológicos y de consumo turístico (Elbez, 2017; Mijangos, 2001). Para las y los canicabenses cosmovisión, formas de producción, organización del trabajo y del territorio, infraestructura y dinámicas de interacción social hoy son diferentes (Padilla, 2019). Pero, como en el pasado, viven oprimidos, discriminados.

En ese complejo marco, indagamos cómo se da la relación educativa, por medio del teatro popular, en un contexto de nueva ruralidad¹³ (Grammont, 2004). Las características propias de la neorruralidad son distintas a las de contextos urbanos y rurales de otros momentos históricos y las relaciones sociales que ahora se construyen en ella condicionan también las formas educativas. Por eso, analizarlas desde este contexto particular ayuda a entender cómo ocurren estas relaciones (Mijangos et al., 2017) y cómo el teatro popular las afecta.

Las y los canicabenses viven y mueren en un círculo vicioso de pobreza y exclusión que hoy se manifiesta en bajos ingresos económicos, mínimos niveles de educación formal, discriminación y autodiscriminación y padecimientos crónico-degenerativos de salud (Reyes et al., 2018). A diario, subsisten a la violencia estructural, a la exclusión social y discriminación que los poderes perpetran por medio de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales.

La Parra y Tortosa (2003) explican la violencia estructural como “situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa” (p. 57). La violencia estructural sirve a los sistemas sociales, políticos y económicos que administran las sociedades (Padilla, 2019). La violencia estructural describe las condiciones actuales de las y los habitantes de Canicab. Sirve para reconocer conflictos en el uso de los recursos materiales y sociales y su relación con la violencia cultural que legitima otras manifestaciones de violencia directa. Por ejemplo, las personas canicabenses carecen de servicios de salud, educación y de trabajo dignos. Se trata pues de una

¹³ Grammont (2004) acuña el término para explicar las transiciones que viven las sociedades rurales a partir de la globalización. Estas transiciones desvanecen la relación dicotómica entre campo y ciudad, diversificando sus actividades y relaciones sociales.

forma “sutil” del ejercicio de la violencia que tiene como causa los procesos de estructuración social (Galtung, 1996 citado en La Parra & Tortosa, 2003).

Marginados y pobres, las y los canicabenses sufren violencia directa y estructural, que constituyen obstáculos para el desarrollo personal y social pleno. Con acceso limitado a servicios, productos y experiencias sus posibilidades de desarrollo personal a menudo se limitan a la supervivencia, sus identidades suelen ser estigmatizadas, su bienestar es precario y su libertad a menudo es amenazada (Martínez, 1997). El rezago educativo es solo una de las formas de su marginación y pobreza. Son víctimas y las estructuras y sus detentadores son sus victimarios.

Ante ese panorama de violencia, discriminación y exclusión social, en el Centro Comunitario de Canicab nos posicionamos. Mostramos con nuestras investigaciones cómo se institucionalizan las inequidades e injusticias estructurales. Para nosotras y nosotros “la tarea de la denuncia y transformación de la violencia por medio de la educación se ha dado en la estructuración de propuestas educativas para la paz” (Gómez, 2013, p. 6). Eso es lo que continuamos haciendo con este trabajo. Para nosotras, nosotros, la investigación educativa es más que capacitación teórica, adquisición de datos y conocimientos. Queremos más, por ejemplo, aplicar teorías, datos y conocimientos y mejorar la vida de nuestro pueblo. La educación es una herramienta para construir, autónomamente, condiciones de bienestar para cada individuo y su comunidad (Mijangos et al., 2017); “es un instrumento crucial de la transformación social y política” (Fisas, 2011, p. 6).

En el Centro Comunitario de Canicab creamos espacios de acción e investigación educativa popular. En ellos reflexionamos sobre las necesidades, intereses y recursos comunitarios. Resignificamos conceptos y prácticas de investigación y, en este texto, reflexionamos sobre las herramientas ofrecidas por el teatro y la educación popular.

Canicab y su centro comunitario

Investigaciones previas en Canicab registran el rezago académico, los bajos niveles de escolaridad y las manifestaciones de violencia intrafamiliar. El 14.8% de las personas mayores de 15 años son analfabetas y el 61.5% no concluyeron la primaria; el 14.38% de niños, niñas y adolescentes no asisten ya a la escuela y el promedio de escolaridad es de 6.4 años (Montejo & Ulloa, 2020; Padilla 2019; Reyes et al., 2018; Reyes & Mijangos, 2017; Tenas, 2019; Zepeda, 2018). Estas condiciones dificultan que las y los canicabenses accedan a trabajos bien remunerados. Es un círculo vicioso de pobreza y exclusión manifiesto en insuficientes ingresos económicos, bajos niveles de educación formal, problemas de discriminación y autodiscriminación (Reyes et al., 2018).

Muchas mujeres y los hombres de Canicab no pueden acompañar el proceso de educación formal de sus hijos e hijas. Sus jornadas suelen extenderse hasta 12 horas. La educación impartida en las escuelas de la comunidad no responde a las necesidades de las niñas y los niños por razones de carácter estructural, cultural, curricular y pedagógico (Reyes & Mijangos, 2017).

Padilla (2019) expone que en Canicab hay dinámicas de violencia en varios de los hogares. La violencia suelen ejercerla el padre y la madre hacia sus hijos e hijas. Hay mujeres víctimas de violencia por parte de sus parejas. En la escuela la violencia la perpetran profesores o niños de mayor fuerza física que sus compañeras y compañeros (Padilla, 2019). Montejo y Ulloa (2020) señalan que las mujeres canicabenses son conscientes de que reproducen relaciones violentas con sus hijas e hijos, pero quieren erradicar esas formas de relación. Las mujeres de Canicab están descontentas con la violencia que viven y habitan en diversas formas: la que sufren dentro de sus familias y en su comunidad, la ejercida por sus parejas, padres y hermanos hacia ellas y la que ellas reproducen hacia sus hijos e hijas. Pero las canicabenses han decidido reunirse y organizarse

para (re)conocer sus cuerpos, sus espacios, sus tiempos, movimientos y su memoria histórica. Estas mujeres se reconocen como agentes de transformación al tener consciencia sobre sí mismas como sujetos de derecho (Montejo & Ulloa, 2020).

Desde 2012, en Canicab se fundó el Centro Comunitario de Canicab (en lo sucesivo CCC). Hoy, en el CCC mantenemos el intento por descolonizar la producción del conocimiento desde un enfoque crítico-social en cada propuesta de acción en el contexto comunitario (Reyes et al., 2018). Así, el CCC se ha convertido en un territorio de creación conjunta de conocimientos, comunidad de estudio-aprendizaje, donde quienes colaboramos somos protagonistas de procesos de participación social por medio de la transformación educativa (Reyes et al., 2018, p. 231). A dicha iniciativa se sumó esta investigación para abordar los procesos de educación para la inclusión y la paz desde una propuesta de teatro popular con las niñas y los niños.

Metodología: Nuestro proceso de investigación en el CCC

El proceso inició por el interés manifiesto de las y los participantes del CCC en usar el teatro popular como herramienta para comprender y expresar los problemas de violencia que se habían detectado en Canicab. Así, desde el CCC, con las niñas y los niños canicabenses problematizamos y analizamos las situaciones de: adicciones, violencia intrafamiliar, educación y discriminación, identificadas en investigaciones previas (Mijangos et al., 2017; Montejo & Ulloa, 2020; Padilla 2019; Reyes et al., 2015; Reyes et al., 2018; Reyes & Mijangos, 2017; Tenas, 2019; Zepeda, 2018). En nuestra investigación retomamos esos problemas, desde la perspectiva de las niñas y los niños. Investigamos con ellas y ellos mediante encuentros semanales en los cuales exploramos diversas técnicas del teatro popular (Boal, 1982).

Generamos propuestas de dramaturgia colectiva (análisis del problema/situación) que derivaron en breves representaciones escénicas. Sistematizamos el análisis, junto con las niñas y

los niños, en dos niveles: 1) la puesta en escena/dramatización como síntesis de la situación y 2) los círculos de discusión posteriores a la puesta en escena. Recuperamos la información en diarios de campo, grabaciones en audio de las sesiones y videograbaciones de las representaciones construidas colectivamente.

Al principio de la investigación intentamos seguir la propuesta de Finn et al. (2004) y planteamos cinco temas generativos: 1) El vínculo entre cultura, poder e historia para reconocer las fuerzas estructurales que generan las formas de opresión e inequidad, así como la subjetividad y el poder de agencia para transformarlas. 2) El diálogo como generador del conocimiento. 3) La toma de consciencia colectiva al problematizar y crear en conjunto la propia realidad social. 4) La praxis de la reflexión y acción sobre el mundo en el que se vive y 5) la transformación como el principio de la propia participación. Intentamos estudiar cada una de las cuatro situaciones problemáticas (adicciones, violencia intrafamiliar, educación y discriminación) desde estos cinco temas generativos.

Queríamos aplicar los juegos escénicos del teatro popular como técnicas para generar el conocimiento y análisis colectivo de las situaciones. Sin embargo, por proceso de reapropiación que hicieron las niñas y niños, hicimos adecuaciones que comulgaran con sus intereses. Construimos nuestra experiencia de investigación como un proceso de cooperación genuina (Van de Velde, 2016). De esta manera, en lugar de analizar de manera independiente cada una de las cuatro situaciones, estas se entrelazaron en las dramaturgias colectivas y las representaciones escénicas. Además, las actividades de cada sesión comprendían los cinco temas generativos propuestos por Finn et al. (2004), es decir, no los tratamos por separado. De esta manera construimos y representamos historias, exploramos otros juegos escénicos no contemplados en la

propuesta inicial, como la fabricación y representación con títeres, el uso de grabadores de voz y video y la exploración de temáticas relacionadas con la construcción de la identidad colectiva.

Participantes

Participaron niñas, niños y adolescentes de entre 5 y 14 años de edad. Todas y todos manifestaron inquietud y deseos por participar en las actividades propuestas e interactuaron en el espacio del CCC. Su participación fue voluntaria, informada y consensuada, y sus madres firmaron una carta de consentimiento.

Nuestra experiencia muestra que la niñez investigadora es un conducto poderoso para hacer escuchar sus voces. Hacemos énfasis en investigar con y no para la niñez (Bradbury-Jones & Taylor, 2015). Con niñas y niños reinventamos la selección de los métodos de estudio y garantizamos la congruencia entre el nivel de competencia de las y los participantes y los métodos seleccionados. Partimos de la idea de construir interacciones equitativas y capaces: “diálogos simétricos” (Pascal & Bertram, 2009, p. 59 en Bradbury-Jones & Taylor, 2015).

Nuestra relación con las niñas y niños nos permitió reconocer sus voces y aportes al proceso de investigación. Así que, cuando ellos y ellas proponían cambios en el taller de teatro popular, conversábamos, consensuábamos para crear colectivamente, discutíamos y finalmente hacíamos acuerdos que modificaban nuestro itinerario. Estos métodos nutrieron el espíritu curioso y nos permitieron asegurar que nuestros hallazgos se basaron en las perspectivas y experiencias de la niñez y no son solo el reflejo de interpretaciones adultas sobre ellas y ellos. Es decir, juntas y juntos resignificamos las relaciones de poder desde las consideraciones éticas, metodológicas y pragmáticas (Bradbury-Jones & Taylor, 2015).

Respecto de las consideraciones éticas, partimos del reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006). En

ese marco, nuestras acciones fueron libres, consultadas e informadas con ellas y ellos para garantizar su participación genuina. No implementamos ninguna acción sin la toma de acuerdos colectivos. Los riesgos los discutimos en el pleno de cada actividad en conjunto con las y los participantes. Además, informamos puntualmente a las madres, los padres o tutores las implicaciones que conllevaba cada actividad. Participó toda persona que manifestó interés y otorgó su asentimiento y consentimiento informado. Tuvimos la autorización previa y por escrito de las madres, los padres o tutores de los niños y niñas participantes.

Hicimos una investigación en cooperación genuina, como un acto esencialmente educativo (Van de Velde, 2012). Construimos relaciones de investigación alternas basadas en la cooperación voluntaria o complementaria (p. 44). Este fue el principio ético que acompañó cada uno de los procesos.

Resultados

Una de las muchas virtudes que encontramos en nuestra experiencia con la propuesta metodológica de teatro y educación popular con niños y niñas canicabenses, fue la eficacia del teatro como medio para convertir en imaginación artística emociones y experiencias negativas. El trauma de ser golpeado por la madre se sublima en el personaje de la “chancleta ponderosa”; los miedos a la noche y lo desconocido se convierten en las figuras de los aluxes de cartón; las arbitrariedades del mundo adulto-centrado se cuestionan en la entrevista al candidato a comisario municipal. Veamos los detalles en los resultados

Taller de educación y teatro popular en el CCC

A partir de la propuesta de talleres desarrollamos veinte encuentros semanales, de agosto a diciembre de 2021, junto con las niñas y los niños que transitan el escenario del CCC. Exploramos

y reinventamos diferentes herramientas de creación colectiva ofrecidas por el teatro popular (Boal, 1982).

Narramos historias sobre los fantasmas que rondan Canicab. Reconocimos que muchos de estos personajes no son vistos por cualquiera porque “las niñas y los niños tienen su mente más ilusa” (M., comunicación personal, 3 de septiembre de 2021). Recorrimos los lugares donde se cuenta que aparecen esos seres misteriosos y registramos esos relatos por medio de videos y fotografías. También elaboramos títeres de papel a los que nombramos “La Pandilla Alux”. Los animamos para contar sus historias de vida, dentro y fuera de un teatrino. A su vez, estos personajes los convertimos en muchos otros y otras para contar cómo se llaman, a qué se dedican, sus aventuras más recientes e incluso, unos aluxes muy enamorados, se cantaron una serenata. Por esa vía, niñas y niños se reencontraron con la forma positiva de su identidad maya.

Fuera del CCC, actuamos como turistas. Exploramos, con grabadores de voz, cámaras de video y fotografía, los lugares que transitan a diario las niñas y los niños: las calles, el sendero hacia “la uady”, el parque y el campo central, la vieja casa de máquinas. Fuimos reporteras y reporteros, entrevistamos a un par de visitantes del CCC y obtuvimos la primicia de entrevista, con discurso crítico, a uno de los candidatos a comisario de Canicab. También nos caracterizamos, con vestuarios y maquillajes, para convertirnos en seres misteriosos y una noche recorrimos las calles de Canicab espantando gente.

Los efectos de estas acciones los sistematizamos y organizamos temáticamente en subcategorías correspondientes a los elementos que cada participante involucrado (las niñas, los niños y la tallerista) identificó de acuerdo con sus experiencias en términos de inclusión y paz.

Aportes de la educación y el teatro popular

Lo popular, en tanto apuesta teórica, política y práctica corresponde al y tiene su origen en el pueblo (en su sentido político). El pueblo y sus realidades, discursos y mecanismos estéticos de expresión hacen lo popular (Boal, 1982, 2018; Freire, 2005, 2011, 2014). Así, la primera pregunta que tuvimos que respondernos fue: ¿Quiénes somos el pueblo? El pueblo, en nuestra experiencia, estuvo conformado por niñas, niños, adolescentes y una estudiante-tallerista adulta. “Los niños (y las niñas) no constituyen una comunidad aislada, sino que son una parte del pueblo y de la clase de la cual proceden” (Benjamin, 1989, p. 88 en Palacios, 2017). En este sentido, para identificarnos como pueblo fue necesario conocernos y reconocernos dentro de esta categoría, para luego comenzar a cuestionar: ¿Cuál es la realidad que nos acompaña? ¿Qué queremos decir? ¿Cómo lo queremos decir?

Si lo popular es porque corresponde al pueblo, entonces primero teníamos que conocer(nos) e identificar nuestras experiencias y realidades como el origen para nuestros procesos de educación. Había tanto que aprender sobre el mundo de quienes nos vimos involucradas e involucrados en esta experiencia que, al enseñarnos mutuamente, derivamos en un aprendizaje mutuo (Holt, 1985). Había que crear nuestra comunidad. Y la creamos.

Por ello, decidimos conocernos mutuamente y crear en conjunto. Conocimos quiénes éramos y cuáles eran nuestros intereses. Como plantea Freire (2005), el diálogo, como encuentro de quienes pronuncian el mundo, es un acto creador. Como constantemente nos cuestionábamos, así fuimos construyendo un propio lenguaje, descubriendo historias que podíamos contarnos y eligiendo los mecanismos estéticos para representarlas. Partir conscientemente desde las relaciones y escenarios conocidos para transitar a la reconfiguración de esas interacciones y reconstruir otras posibilidades de relacionarse, nos transformó también en sujetos dialógicos (Freire, 2005).

Construida nuestra comunicación, nuestros espacios se convirtieron en territorios y escenarios de creación constante para dialogar nuestras ideas sobre la educación y el teatro. Y, en consecuencia, construimos vínculos de confianza e identidad. Nos hicimos compañeras y compañeros en nuestro pronunciamiento del mundo: Un niño nos dijo “Las niñas y los niños tienen su mente más ilusa” (M., comunicación personal, 3 de septiembre de 2021). Y no pudimos más que aceptar su palabra como cierta. Si niñas y niños que viven en condiciones de discriminación y violencia se ilusionan, hay lugar para la esperanza.

El diálogo es una de las principales estrategias metodológicas de educación popular implementadas en el CCC. En los talleres de teatro popular, a través del diálogo, comprendimos que la relación educativa se construye por el interés de vincularse. La puesta en práctica del diálogo posibilitó consensuar la participación y de esta manera, cada quién se involucraba de acuerdo con sus intereses. En las acciones propuestas todas y todos estábamos en condiciones equitativas para participar (o no hacerlo si la actividad no era de nuestro interés). Por eso, la relación se construyó más empática, cercana y respetuosa. Nos conocimos, nos reconocimos y de esta manera aprendimos a distinguir que, a buen trato, la respuesta acontece con el mismo sentido e intención, en paz. Cuando logramos nuestra comunicación, todo fue un pretexto para ser contado teatralmente. Esto fue uno de los aprendizajes más significativos y fundamento para la concreción metodológica de esta propuesta: la primera praxis educativa/teatral popular comienza desde el conocer(se)nos.

A partir de este conocer-se-nos, construimos una comunidad, una imagen y semejanza de pueblo que crea arte, que se ilusiona, que no se limita solo a los antecedentes de su propia raíz maya, sino que la incluye, la transforma y le da un papel protagónico. Así, incorporamos a nuestros elementos culturales componentes ajenos, nos apropiamos culturalmente de las canciones

populares de moda y cambiamos de posición: de consumidores a creadores de historias, desde nuestros territorios y con nuestros mecanismos estéticos. Fuimos emisarios de nuestro propio lenguaje, reflexionamos, dialogamos y cuestionamos al otro, a la otra. Así, políticamente insumisos e insumisas, contamos historias, hicimos teatro popular e intercambiamos los papeles que representamos en la cotidianeidad (Boal, 1982). Nuestro teatro popular se conformó de los juegos e historias de las niñas y los niños convertidas en acciones escénicas constantes. Las actividades, las historias contadas, los análisis hacen parte de nuestra visión e interpretación del mundo. Es la poética de las niñas y los niños de Canicab.

El aprendizaje es un camino colectivo que posibilita la enunciación como primera acción de cambio (Freire, 2011). Con las experiencias compartidas construimos, junto con las niñas y los niños, un espacio donde la palabra y su enunciación corresponde a ellas y ellos. Eso es inclusión verdadera. Conformamos un espacio artístico donde creamos significados y dimos sentido a nuestras realidades violentas y las convertimos en una lucha contra un Minion destructor de ciudades o en una entrevista con la chancleta poderosa de mamá. Aprendimos haciendo los procesos de educación para la inclusión y la paz, convertimos nuestro taller en un ambiente inclusivo y pacífico. Y, paralelamente, reconocimos el potencial de la educación no formal en la transformación de las relaciones educativas.

Conclusiones

Nuestra experiencia muestra que la educación y el teatro popular son praxis eficaces para la creación de espacios educativos. En esos espacios la inclusión y la paz no solo se enuncian, sino se viven. Estas acciones directas favorecen la armonización de todo espacio educativo: formal o no formal. Aun así, al ubicarnos en la educación no formal y popular, favorecimos la autocrítica, las libertades y transformaciones relacionales que apuntan hacia la conformación de referentes pedagógicos. Dicho claramente, con teatro y educación popular cambiamos por unas horas, y para bien, ese pedacito de mundo.

Desde lo popular, el oprimido se resignifica. Se transforma en sujeto colectivo que dialoga, en pueblo, en comunidad. Las niñas y los niños, las y los adolescentes, y la estudiante-tallerista adulta fuimos/somos el pueblo de nuestra experiencia. Es un pueblo distinto a aquel con el que Freire y Boal accionaron, ambos solían trabajar con personas adultas. En nuestra experiencia, el pueblo tuvo primero que crear comunidad para después identificarse como tal.

Al crear comunidad, la tallerista, las niñas y los niños nos reapropiamos de los postulados teóricos de la educación y el teatro popular. De esta manera, investigamos la vigencia de sus praxis y actualizamos la presencia de su discurso crítico y radical en nuestra acción concreta. Estos escenarios y relaciones transformados son resultado del conocernos, del aprender haciendo y de la colectividad. Las condiciones equitativas para expresarnos pusieron en comunicación dialógica nuestros intereses, hicimos tratos, construimos acuerdos, teorizamos y actuamos.

La experiencia con las niñas y niños de Canicab dio lugar al empleo de algunas técnicas propuestas por Boal (1982) como los collages, el teatro periodístico o el teatro imagen. Con más tiempo, hubiera sido posible incursionar en el teatro invisible, el teatro estatua y el teatro

legislativo, así como en la actuación directa y no mediada por títeres. Estos son objetivos pendientes de lograr.

La investigación educativa popular implica construir conocimiento *con* y no *para* o *sobre* la comunidad. A partir de este ejercicio, podemos considerar también que la investigación educativa popular permite explorar la construcción de mecanismos, como el teatro popular, para que el pueblo se investigue y comprenda a sí mismo. Para nosotras y nosotros este aspecto fue un eje transversal. Llegar con el cuerpo y no solo con la teoría a abrir las grietas para desaprender y reaprender (Walsh, 2014). Entendimos una forma de hacer comunidad mediante la educación, el teatro y la investigación popular.

Referencias

- Boal, A. (1982). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. Nueva Imagen.
- Boal, A. (2018). *Teatro del oprimido*. Casa de las Américas.
- Bradbury-Jones, C. & Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: Challenges, counter- challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>
- Chan Dzul, Y. N. (2016). *Hacia la construcción de una educación popular: reconociendo nuestros recursos y aprendiendo de nuestras experiencias en Yucatán, México* [Tesis de maestría, Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza]. <https://45.32.134.17/handle/11554/8527>
- Elbez, M. (2017). ¿Quién es maya en un entorno turístico? Patrimonialización y cosmopolitización de la identidad maya en Tulum, Quintana Roo, México. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(22), 34-64.

- Finn, J., Jacobson, M., & Dean, J. (2004). Participatory research, popular education, and popular theater. Contributions to group work. En C. Garvin, L. Gutiérrez & M. Galinsky (Eds.), *Handbook of social work with groups* (pp. 326-343). The Guilford Press.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcción de Pau*, (20), 1-10.
[https://www.fondodeculturaeconomica.com/PDF/Caja de herramientas/Educar para la paz.pdf](https://www.fondodeculturaeconomica.com/PDF/Caja_de_herramientas/Educar_para_la_paz.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gómez, A. P. (2013). Teoría de la educación para la paz en América Latina. *Academicus, Revista de Ciencias de la Educación*, 1(3), 6-19.
http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art3_1.pdf
- Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, (número especial), 279-300. <http://www.jstor.org/stable/3541454>^[SEP]
- Holt, J. (1985). *Learning all the time*. [versión pdf]. Recuperado de <https://archive.org/details/LearningAllTheTime-English-JohnHolt>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de población y vivienda*.
<https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=31>

- Kidd, R. (1984). Popular theatre and nonformal education in the Third World: Five strands of experience. *International Review of Education*, 30(3), 265-287.
<https://www.jstor.org/stable/3444129>
- La Parra, D., & Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131(1), 57-72. <http://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>
- Martínez, M. (1997). Pobreza y exclusión social como formas de violencia estructural: la lucha contra la pobreza y la exclusión social es la lucha por la paz. *Alternativas, Cuadernos de Trabajo Social*. 5(1), 17-36. <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN1997.5.2>
- Mijangos, J. C. (2001). Los rostros múltiples de un pueblo: un estudio sobre la identidad étnica maya y sus vínculos con otras identidades. *Revista Mexicana del Caribe*, VI(12), 111-145.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12801204>
- Mijangos, J. C. (2006). *Educación popular y desarrollo comunitario sustentable. Una experiencia con los mayas de Yucatán*. FLACSO- Plaza y Valdés Editores.
- Mijangos, J. C., Castillo, C., & Reyes, N. M. (2017). Aprendizaje con niños neorrurales mayas: una experiencia de educación no formal. *Sinéctica*, 49(1), 1-18.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/717>
- Montejo, S., & Ulloa, C. (2020). Mujeres mayas yucatecas en acción colectiva: una mirada a su identidad de género desde el feminismo comunitario. *Géneros*, (28), 247-276.
<http://revistasacademicas.uco.mx/index.php/generos/article/view/1917/pdf>
- Padilla, C. B. (2019). *Cómo se articulan los elementos de violencia y pobreza en la construcción social de la maternidad de las mujeres en Canicab, Yucatán*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].

- Palacios, C. (2017). *Hacia una teoría del teatro para niños: sobre los hombros de gigantes*. Lugar Editorial.
- Reyes, N. M., Mijangos, J. C., & Castillo, C. (2015). Acompañando y aprendiendo: experiencias de participación comunitaria en Canicab, Yucatán. *Psicología Social Comunitaria*, 4(7), 39-49.
- Reyes, N., & Mijangos, J. C. (2017). Marco de acción para la emancipación: educación no formal y participación comunitaria en una localidad maya de Yucatán. En V. Rodríguez & J. Maisterrena (Coords.), *México rural ante los retos del siglo XXI. Actores, diversidad colectiva y resistencias* (pp. 91-106). Asociación Mexicana de Estudios Rurales A.C.
- Reyes, N., Pech, B., & Mijangos, J. (2018). Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México. *Revista NuestrAmérica*, 6(12), 223–251.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5519/551957465010/html/index.html>
- Sosa, S., & Mijangos, J. (2021). Educación y teatro popular en América Latina: una sistematización de experiencias de 2000 a 2020. *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 16-43. doi: 10.5354/2735-7279.2021.63846
- Tenas, G. (2019). *Practicar la interculturalidad en la escuela. Experiencias en una comunidad maya de Yucatán*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Van de Velde, H. (2008). *Educación popular*. Colección Cuadernos del Desarrollo Comunitario No. 3. CICAP / FAREM.
- Van de Velde, H. (2012). Cooperar: un acto esencialmente educativo. *Revista Científica-FAREM-Estelí*, 1(1), 44-56.
<https://www.revistasnicaragua.net.ni/index.php/RCientifica/article/view/668>

- Van de Velde, H. (2016). Paradigma integral del aprender y su facilitación (PIAF) basado en cooperación genuina, una propuesta desde América Latina. *ÁBACOenRed*, 1-23.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/El-PIAF.pdf>
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: Educación y Sociedad*, 1(1), 17-30.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>
- Zepeda, O. (2018). *Análisis teórico de una experiencia de preparatoria abierta en una localidad maya de Yucatán* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Yucatán].

USO DE ESTRATEGIAS DE REDACCIÓN EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Víctor José Sobrino Gómez

Jesús Enrique Pinto Sosa

Resumen

El presente texto es un estudio sobre la escritura académica en el bachillerato. Esta se usa como una herramienta de aprendizaje para desarrollar en el alumno habilidades y conocimientos básicos, poder cursar una carrera universitaria y prepararse profesionalmente. Con este propósito se describen y analizan los factores asociados y así aportar la información necesaria que mejore el desempeño estudiantil en las pruebas correspondientes. La compilación de los datos analizados se realizó con cuestionarios autoadministrados a los alumnos del segundo grado escolar de una escuela preparatoria. Los resultados revelaron una frecuencia baja en el uso de las estrategias de planificación y en la producción de escritos críticos. De este modo se hallaron los problemas respectivos en la estructura y el contenido en los escritos. La falta de brevedad, precisión y diversidad argumentativa fueron unas constantes en su escritura. Por lo anterior se discute, con base en la literatura consultada, la distribución de los tipos de escritos que se asignan y sus alcances en las actividades de escritura. Se enuncian también las preferencias de los estudiantes hacia situaciones que mejoran el rendimiento al escribir.

Palabras clave: Escritura académica, aprendizaje por escrito, redacción, bachillerato, preparatoria

Abstract

This text is a study on academic writing in high school. This is used as a learning tool to develop basic skills and knowledge in the student, to be able to pursue a university career and prepare professionally. For this purpose, the associated factors are described and analyzed and thus

provide the necessary information to improve student performance in the corresponding tests. The compilation of the analyzed data was carried out with self-administered questionnaires to the students of the second school year of a preparatory school. The results revealed a low frequency in the use of planning strategies and in the production of critical writings. In this way the respective problems in the structure and content in the writings were found. The lack of brevity, precision and argumentative diversity were constants in his writing. Therefore, it is discussed, based on the consulted literature, the distribution of the types of writings that are assigned and their scope in the writing activities. The students' preferences towards situations that improve writing performance are also stated.

Keywords: Academic writing, written learning, writing, high school

Introducción

Una de las prioridades en educación media superior y superior es lograr en el estudiantado la habilidad de expresarse correctamente de manera escrita. El proceso de adquisición tiene sus antecedentes en el nivel básico y se estima que poco a poco se vaya desarrollando y construyendo a lo largo de la vida escolar, y se consolide en educación superior. La escritura académica hace alusión a las actividades de escritura asignadas en la escuela y con la cual los alumnos demuestran las capacidades que aprendieron en los cursos. Estas capacidades son de comprensión, reflexión y creación (Weideman, 2016).

Dada la existencia de diversos términos para designar a la escritura en las universidades, suele aplicarse este concepto de manera indistinta con otros estilos. Así sucede con la disciplinar o científica que es específica para formar profesionistas, como por ejemplo escritores, investigadores, científicos y periodistas. La propiamente académica es la escritura ejercida en la escuela en la mayoría de los casos asignada en el aula y elaborada por los alumnos en el contexto

escolar para desarrollar la habilidad de escribir. De esta manera se pueden identificar cursos con la denominación de “Redacción académica”, “Redacción de textos académicos”, entre otros similares; donde el estudiante se matricula, realiza algunos escritos y aprueba la asignatura o curso.

Durante la educación básica, desde preescolar hasta secundaria, se busca que el estudiante conozca la lengua española, adquiera vocabulario, conozca y aplique las reglas gramaticales, los tipos de textos y sus primeros escritos, centrada a comunicarse apropiadamente, con claridad y precisión. Todo en el marco de la asignatura comúnmente denominada Español.

La escritura académica como tal, comienza a enseñarse formalmente a partir de la educación media superior, es decir, el bachillerato o escuela preparatoria; es de carácter formativo y tanto el enfoque como el resultado deseado es la formación de los estudiantes (Gardner, 2015).

Carrasco, et al (2013) afirma que la escritura es una herramienta eficaz para asimilar información y reflexionar acerca de esta. No obstante, los estudios de Hernández y Casteló (2014) indicaron que los procesos para potencializar la escritura no han tenido suficiente atención en México.

Se ha hecho explícito en la discusión científica la necesidad de investigar las actividades en los espacios universitarios y textos académicos que consolidan el aprendizaje (Sánchez, 2015). Sin embargo, al revisar la literatura de los últimos años se percibió un contenido abundante para las carreras universitarias en México, pero escaso para el bachillerato. A excepción del extranjero, son pocos los estudios sobre escritura académica que no tenga un enfoque en la redacción científica o periodística. Por tanto, hace falta información local de este nivel.

Específicamente el contexto de la investigación se enmarca en un bachillerato público de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, 2015), en estudiantes que cursaron y aprobaron la asignatura de *Oratoria y Redacción*. Este programa también se imparte en las escuelas incorporadas de la UADY (2018), por lo que tiene un alcance regional relevante.

El presente estudio examina los métodos y técnicas de escritura en el contexto de esta escuela, ante la relevancia que se le está dando en la formación integral. El curso si bien se ha impartido en varias ocasiones, no se conoce sobre el tipos y características de los productos que realiza el estudiantado, más para fines de investigación. Por tal motivo, la pregunta de

investigación fue: ¿cuáles son las características de la escritura académica en estudiantes de una escuela preparatoria?

El objetivo del estudio fue describir las características de la escritura académica en el bachillerato, específicamente sobre el uso de estrategias, los factores asociados, los recursos textuales y discursivos que aplican y sus actitudes.

Marco de referencia

Los investigadores coinciden en ubicar a la escritura como una técnica acertada para el trabajo de formación de profesionales (Cassany, 2011). Para esto consideran importante analizar y comunicar los descubrimientos, desacuerdos y propuestas que se han establecido con este fin (Muñoz, 2011). Entre las disciplinas necesarias destaca especialmente la lingüística, ya que esta habilidad otorga la claridad (León, 2005) y el sentido a la redacción (Bañalez, et al 2015). Igualmente, la pragmática es básica al usar la lógica que cualifica el modo comunicativo (Tolchinsky, 2014), así como su funcionabilidad (Villaseñor, 2013). Además, en la retórica se expresan los valores que permiten al estudiante reflexionar sobre su realidad (Hernández, 2015) y con esto identificar las necesidades, así como las posibles soluciones (Rifo y Vega, 2002).

Con este motivo se consultó los avances en la literatura especializada para su enseñanza y la intervención en educación media superior. En la tarea se encontró que hay una escasez de información al respecto para este nivel en México. Los profesores están con la incertidumbre de improvisar en la formación de los métodos y técnicas escriturales (Ortiz, 2015).

De igual forma, las últimas pruebas demostraron que los profesionistas mexicanos tienen carencias en la expresión escrita, sobre todo al ser su desempeño comparado a una escala global (OCDE, 2016). Los problemas hallados son una pobreza de vocabulario y desconocimiento de la tipología y de las normas escriturales. Por esta razón los expertos consideran necesario formar a

los estudiantes para tener una escritura competente desde los primeros niveles educativos en las próximas generaciones (Weideman, 2016).

Una manera efectiva para lograrlo es hacer comprender la redacción desde su articulación técnica, es decir, a partir de los modelos comprobados para formar las capacidades relacionadas. Mismas que son la reunión de la información, su organización y crear conocimiento con ello (Weideman, 2016). La creencia del estudiante que llega preparado se demostró falsa, dado que este aún no cuenta con la competencia lingüística suficiente, incluso al entrar a las carreras universitarias (Llanga, et al 2018).

El problema hallado para implementar lo anterior es la falta de un denominador común en el profesorado para asignar las actividades adecuadas y revisarlas (De Castro, y Niño, 2014). Sin embargo, el modelo propuesto por Cassany (2009) ha tenido éxito en casos similares. El mismo consiste en aplicar las estrategias visualizando la redacción como tres etapas: la planificación, la textualización y la revisión. Está probado que una mayor conciencia del proceso permite mayor certeza en el resultado y por ende mejora la calidad de los escritos (Villalón, 2010). A saber, las estrategias son: señalar, sintetizar, enlistar, hojear, entre otras bien conocidas que actualmente se han visto ausentes en el momento de la enseñanza.

De igual manera, en las investigaciones anteriores se descubrió que no se enseñan las unidades textuales y discursivas, pues se dan por sentado, lo que resultó en la baja calidad de los escritos. En cambio, en las intervenciones donde se estudiaron la tipología y sus parámetros, los alumnos lograron cumplir con las asignaciones sin ayuda (Herrera, et al 2019).

El problema que algunos autores hallaron al respecto es que la enseñanza se ha limitado a lo fonológico, lo que obliga a esperar la posterior corrección. Esto no previene los errores durante el proceso. Sí lo hace comprender los significados y la lógica metacognitiva, en otras palabras, el

conocimiento de sí mismo y su redacción (Cedeño, et al 2018). Esto expresa el *pensamiento crítico* (Toro, et al 2019), definido entonces como el proceso metacognitivo que permite a un profesional regular su conducta y desempeño. Por otra parte, el *pensamiento creativo* refiere a una necesidad artesanal, la de conjugar (jugar con las opciones a disposición) por medio de la interpretación al abordar una situación percibida para transformarla.

Con esto, es visible que el desarrollo del pensamiento crítico y el creativo, exigido por la OCDE, se basa en dos indicadores. El *crítico* coincide con los tipos de escritos, es el resultado de las estrategias. El *creativo* con la razón por la cual se escribe, se reconoce por el cumplimiento de este propósito, pues se crea información nueva.

Desde el punto de vista académico, en los perfiles examinados (Pino, et al 2019) se vio la necesidad de formar la *literacidad*, comprendida como el conjunto de habilidades de la escritura; así como la *profesionalidad*, relacionada con la conciencia que regula la personalidad del escritor y el proceso que recorre. Véase la síntesis en la Tabla 1.

Tabla 6.

Pensamientos de la escritura académica y sus indicadores

Pensamiento	Indicador	Se revisa durante la	Desarrolla la
Crítico	Aplica las estrategias	Redacción	Profesionalidad
Creativo	Cumple los objetivos	Presentación	Literacidad

Elaboración propia a partir de Toro, et al (2019)

Para desarrollar los pensamientos citados se necesita, según la literatura revisada, lecturas auténticas y escenarios para expresarse por escrito. En otras palabras, a través de una diversidad de géneros que se utilizan en la comunidad académica, como resúmenes, reseñas, ensayos, artículos de divulgación y de investigación, informes, monografía y tesis; y con ello se promuevan situaciones para reflexionar. Los alumnos deben habituarse a escribir al respecto (Guevara, et al 2019). De esta manera se cumple con la visión universitaria de formar al egresado con la personalidad profesional y la competencia lingüística para competir a escala global.

Tipos de escritura académica y sus tipos de escritos

Para resolver el problema acerca del desarrollo del pensamiento crítico y el creativo, que permite la competencia lingüística, se ha dividido a la escritura académica según su función para el aprendizaje. Como se mencionó, cada tipo desarrolla una habilidad necesaria.

Estructurante

Primero, la escritura más común durante los cursos es la estructurante. Como su nombre lo afirma, son las actividades que forman un repertorio en el estudiante para elaborar sus propios escritos. Esto se debe a que su ejercicio cumple las funciones básicas que logran el aprendizaje: memorizar un tema, organizar las ideas por escrito, realizar una síntesis de las lecturas, mostrar la información recabada, hacer una comparación ordenada entre textos, señalar pasajes de interés, etcétera (Gardner, 2015). Estos tipos de escritos se describen en la Tabla 2.

Es pues la escritura estructurante el ejercicio que permite asimilar los contenidos teóricos asignados en los cursos. Por esta razón es indispensable para asignar en las escuelas. Este tipo de escritos fue el más frecuente para la población estudiada, por lo que se infiere son bien conocidos en este nivel educativo.

Tabla 7.

Tipos de escritos con función estructurante

Tipos de escritos	Propósito	Descripción
Apuntes	La aproximación al tema	Plantea palabras clave, síntesis, listas, tablas o esquemas, figuras y símiles que guían al tema.
Resumen	La idea general del texto	Incluye las afirmaciones centrales de una obra en menos palabras que la fuente original.
Cuestionario	Probar los conocimientos	Una serie de preguntas al respecto de un tema del curso y que se registra por escrito.

Elaboración propia adaptado de Galindo, et al (2002)

Crítica

También existe la escritura crítica, la cual necesita habilidades más profundas que las que sirven para asimilar contenidos de las lecturas y las cátedras. Este tipo de escritura ejercita las habilidades de comprensión y contraste, pues se debe reflexionar sobre lo aprendido para generar una opinión original. Los géneros periodísticos son algunos ejemplos. En otras palabras, son las formas retóricas que apelan a un propósito comunitario (Nesi, 2008). Se describen en la Tabla 3.

Tabla 8.

Tipos de escritos con función crítica

Tipos de escritos	Propósito	Descripción
Ensayo	Defender una afirmación	Presenta una conclusión personal a través de una serie de argumentos sustentados.
Reseña	Valorar alguna obra	Valora una obra por medio de las referencias válidas y evaluaciones de contenido.
Monografía	Relatar hechos históricos	Con una lectura exhaustiva resuelve supuestos históricos acerca de un personaje (biografía) o evento de importancia general.
Columna o blog	Opinar sobre un tema	Se explica algún tema relevante o actual desde el punto de vista del escritor.
Diario de aprendizaje	Interpretar experiencias	Se escriben reflexiones de manera descriptiva o narrativa acerca de los descubrimientos del día o acontecimientos importantes para el autor.

Adaptado de Fernández y Lorena (2009).

Así también las tesis, ponencias, los artículos científicos y publicaciones similares que son requeridas posteriormente para los cursos profesionales. Según este concepto los escritos críticos son aquellos con los que se busca dar respuesta a las situaciones problemáticas.

Creativa

La tercera clasificación es la escritura creativa, relacionada con la literatura y otras artes. No obstante, la creatividad en el contexto académico refiere a los escritos que de manera inusual sirven para el aprendizaje. Es pues la que presenta los contenidos teóricos en una forma distinta a

la habitual. En el pasado era poco común, pero debido a la tecnología actual aumentó su uso dado que los formatos más usuales son los audiovisuales. Así se dan la canción, el teatro, cartel, cómic, video y otras alternativas cuya base escrita es un guion. Entiéndase entonces que consiste en las secuencias que van resolviendo una narración o descripción sobre algún tema (Tolchinsky, 2014).

Factores asociados a la escritura académica

Para este apartado se han dimensionado los factores que están asociados al desempeño de las escrituras según los objetivos planteados y su correspondencia con el bachillerato, los cuales son: el método, la redacción y la actitud.

Método

El método es la forma para el escrito (el género discursivo o la forma retórica según el enfoque teórico). Es pues el resultado de la escritura académica, así como su estructura textual y la guía. Se reconocen por ser “las formas en un escrito que, más allá de las técnicas de escritura, son un formato para presentarse a revisión o discusión” (Gardner, y Nesi, 2008, p.1). En el nivel de bachillerato se identificaron once: ensayo, reseña, monografía, diario de aprendizaje, blog o columna, comentario, apuntes, resumen, reporte o estudio de caso, cuestionario y el guion.

Redacción

La redacción se refiere al proceso para componer el escrito. Comienza desde los primeros trazos para planearlo, las anotaciones y subrayados en las lecturas consultadas. Así también las aplicaciones de los signos para la claridad y consistencia, la alineación de los enunciados y las puntuaciones que indican la relación de unos con otros. Asimismo, las marcas que señalan pautas por corregir y modificar el escrito para lograr el mejor producto final. Todas las operaciones para lograr esto son las estrategias de escritura (Cassany, 2011). Este proceso se divide en un modelo

lineal por etapas que permite identificar los momentos para aplicar estas estrategias. Obsérvese la Tabla 4 donde se describen las características de cada etapa.

Tabla 9.

Estrategias de escritura según las etapas de redacción

Etapa	Función	Estrategias
Planificación	Elegir el propósito, el método y los recursos	Pensar un lector ideal, la regla general, escribir una frase objetivo, un marco, enlistar, hacerse preguntas, informarse más, numerar y hacer un mapa, esquema o estructura primaria.
Textualización	Ordenar los recursos textuales y discursivos	Enunciar la razón del escrito, un título, respetar el tipo de lenguaje del párrafo, usar frases para conectarlos, emplear las palabras, los signos y la tipografía adecuada, así como los borradores. Saber qué se revisará, leer el escrito en voz alta, compararlo con modelos, cerciorar que cumpla los objetivos, consultar los materiales de apoyo, usar verificadores de redacción, leerlo hasta no encontrar ningún error, pasar en limpio al final e incluso volver a las etapas anteriores.
Revisión	Garantizar la calidad del escrito y el cumplimiento de su propósito	

Adaptado de Cassany (2011)

Dentro del proceso descrito, se expresan los recursos textuales dentro de un marco organizado que es acorde al propósito del escrito, es decir, la *cohesión*. Esta consiste en agrupar las letras, palabras, frases y signos de puntuación de la forma más fiel posible al estilo académico. O sea, al conjunto de normas y convenciones de aprendizaje. Para ello se recomienda adquirir primero las palabras y frases más sencillas, a la vez de la tipografía y la gramática. Esto es debido a que reproducir repetidamente esta técnica desarrolla la destreza requerida y la buena actitud (Perea y Perea, 2014).

Ahora bien, si para la textualización se necesita conocer los recursos que conforman la estructura del texto, en la argumentación se deben conocer los recursos discursivos. El propósito del discurso es hacer comprender, pero sobre todo convencer al lector con una serie argumentativa que plantea un razonamiento fundamentado. Algunos ejemplos son los principios de la lógica, las

leyes naturales, las opiniones de expertos, pruebas científicas, hechos históricos, comunicados oficiales, entre otros acordes al tema.

Se recomienda usar una diversidad de ángulos para ayudar a una mejor comprensión, lo que se traduce en los tipos de argumentos: universales, que alude a la naturaleza de las cosas; concretos, que refieren a principios lógicos y a los hechos; y abstractos que expresan los acuerdos sociales como leyes, normas, reglas, derechos, conceptos y fórmulas (Bañalez, et al 2015).

Además, en la retórica existen formas de articular basadas en su léxico: si se aplica de un solo enunciado la articulación es *simple*, si es más de uno entonces es *múltiple* y si es una serie de argumentos que llevan a una conclusión es *seriada* (Firacative-Ruiz, 2014). Así, con el discurso se otorga la *coherencia* al escrito.

Conocer las conjunciones para esta articulación sirve para señalar y seguir las directivas del escrito. Estas son la función del texto y el significado referencial respectivamente. La primera aplica la cohesión y la segunda la coherencia. El orden se determina al alinear un enunciado tras otro, es decir, la seriación de los argumentos (Muhammad, et al 2019).

Actitud

Finalmente, se entiende por actitud al conjunto de creencias sobre la escritura, las cuales se expresan como reacciones ante las situaciones que se presentan en la redacción. Se considera positiva cuando aseguran el éxito del proceso, por ejemplo, la confianza al presentar el escrito a revisión. Por tanto, es negativa cuando tiene el efecto contrario, como el bloqueo o el abandono de la redacción (Cassany, 2009). Para este análisis se complementó la neutral, un 50% seccionado entre los polos mencionados, quedando el grado positivo deseado en el 25% más cercano al cero.

Método

En cuanto a la investigación que se presenta, para indagar la distribución de las estrategias de redacción y los tipos de escritos que producen los estudiantes, se llevó a cabo un estudio de carácter exploratorio y descriptivo, desde un enfoque cuantitativo. La población elegida fue el alumnado del segundo grado de una escuela preparatoria de la Universidad Autónoma de Yucatán del ciclo escolar 2018-2019, quienes ya habían concluido los cursos de redacción.

Según el cálculo con la fórmula de Krejcie, y Morgan (1970), se necesitaba una muestra de 306 participantes. Esto representa un nivel de confianza del 95% para una población total de 1277 estudiantes. La muestra final consistió en 310 cuestionarios contestados para un análisis con estadística descriptiva y de contenido. En cuanto a las comparaciones, los registros resultantes se escalaron a cien para facilitar la medición en el uso de la tipología y las estrategias.

Se siguió la ética para las ciencias sociales (Creswell, 1994), de tal manera que la participación de los estudiantes fue voluntaria, anónima y se contó con los debidos permisos de las autoridades correspondientes.

Instrumento

Se trató de un cuestionario autoadministrado para los alumnos con base en las plantillas sobre estrategias de escritura de Cassany (2011) y la clasificación de Nesi (2008) y Gardner (2015). Para su elaboración se utilizaron indicadores a partir de las definiciones hechas por Firacative-Ruiz (2014), Villaseñor (2013) y Jarpa (2013). Su diseño constó de cuatro escalas Likert y tres preguntas para indagar entre los gustos de escritura de los estudiantes. Así también, se realizó un jueceo con el apoyo de cinco expertos y una prueba piloto con el 10% de la muestra para su validación.

El cuestionario constó de 72 reactivos: 69 preguntas para las escalas y tres abiertas con espacio suficiente para comentar. La guía para interpretar las respuestas se dividió en los siguientes ejes de análisis para su composición (Jarpa, 2013):

- *Datos generales del participante.* Edad, género, promedio de calificación general, lugar de nacimiento, residencia actual, así como el último grado de estudios y las ocupaciones de los progenitores para contextualizar a la población.
- *Actitud o formación académica.* La escala registra la apreciación que el estudiante tiene acerca de la escritura académica, y fue elaborada con base en la escala de Cassany (2009). El aspecto afectivo es importante ya que la preparación se extiende a la identidad del alumno. La escala va desde ochenta puntos como la calificación negativa máxima, hasta cero la más positiva posible.
- *Organización de la información.* Los reactivos son correspondientes por medio de una escala Likert. Así se muestra la distribución de los tipos de escritura que los estudiantes acostumbran en elaborar, es decir, cuál es su producción académica.
- *Aspectos generales de la redacción.* En esta sección se agregaron los reactivos que permiten, gracias una serie de pruebas de Likert, observar la forma cómo el alumno elabora un escrito. Las estrategias se dividieron en fases de redacción, revelando así los hábitos que siguen durante el proceso. Además, se transcribieron en escala 100.
- *Expresión escrita.* Se realizaron tres interrogaciones abiertas. La primera trato sobre argumentar un tema en concreto (la violencia), el segundo, acerca de sus hábitos de escritura y uno más sobre alguna sugerencia para el curso escolar. El desempeño en su escritura se calculó con base a una escala del cero al cinco.

Resultados

Los resultados arrojaron que la población reside en un 99% en Mérida, con un 51% de hombres y 49% de mujeres. En las estadísticas sobre los padres, un 40% concluyeron carreras universitarias, a diferencia de un 10% de las madres de familia. El 38% de las madres trabaja en el hogar y para los hombres esta cifra se redujo en un 5%. Un 52% de los papás y un 34% de las mamás tienen empleo, respectivamente.

Esto es relevante porque se piensa que depende del contexto familiar el desempeño de los hijos en la escuela. Sin embargo, los datos estadísticos arrojaron que la calidad de la escritura no fue afectada, como tampoco lo hace el género y el lugar de origen. En cuanto a esto último, los casos de estudiantes que viven fuera de la ciudad fue de un 17%. En general, la redacción de los estudiantes fue la expresada en la Figura 1.

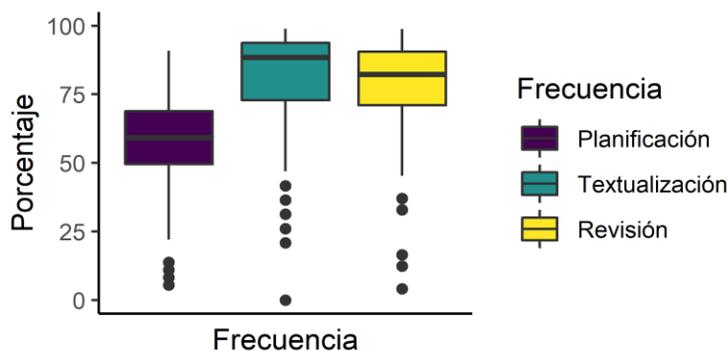


Figura 1. Diferencia significativa en el uso de las estrategias de redacción.

Como se observa, se manifestó como las menos frecuentes las estrategias para la planificación, aun siendo las más influyentes para lograr la calidad del escrito (Cassany, 2011). No obstante, igual se aprecia un mayor número de estudiantes con valores atípicos con menores porcentajes en cada estrategia.

Se halló una diferencia significativa entre el uso de las estrategias para esta etapa y las otras dos ($\chi^2 = 163.9$, $gl = 2$, $p < .001$). Lo anterior significa que los estudiantes saben textualizar, pero aún no planifican el escrito. Dedicar una atención superior a preparar la estructura textual antes que el contenido discursivo, que son los argumentos.

Producción académica

Respecto al tipo de texto que produce, se encontró que el método de escritura más utilizado es tomar “apuntes” de las lecturas facilitadas y lo dictado por el profesor en clase. Con un 91% en

el rango deseado (algunas veces, frecuentemente), este tipo tiene un uso muy por encima de los demás tipos de escritura. Sigue en la escala escribir “ensayos” con un 74%, pero con una distancia de 34% en cuanto la etiqueta “frecuentemente”. En la Figura 2 se puede apreciar mejor esta distancia, donde el tipo guion (o creativo) fue la mediana de la escala.

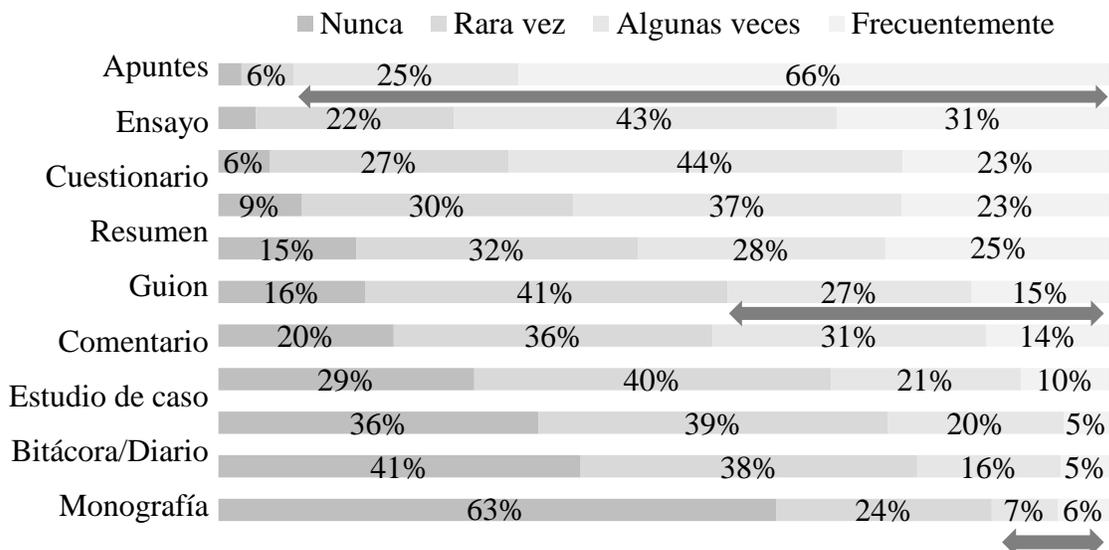


Figura 2. Producción académica de los estudiantes en el bachillerato.

Nota: Se señala la diferencia entre los ejercicios estructurantes con los creativos y los identitarios.

Se aprecia que la frecuencia del cuestionario en un tercer lugar, es decir, es común responder preguntas sobre un tema por escrito. Le sigue el resumen, utilizado para asimilar las lecturas asignadas o bien con la intención de estudiar. Este posee un 50% de frecuencia, marcando de esta manera una media estadística. Al final se encuentran los géneros periodísticos, el comentario y la columna, el estudio de un tema en específico, el diario de aprendizaje y la monografía. Estos dos últimos tipos de escritos son los principales formadores de una identidad. Cabe resaltar que el estudio acerca de un personaje o momento histórico es el menos frecuente con un 13% de “monografías”.

Actitud para escribir

Quedó considerado como neutra aquellos alumnos cuya mayoría de reacciones se ubicaron en los cuartiles centrales veinte y sesenta; y como una actitud negativa el superar el cuartil sesenta. Los resultados obtenidos por esta escala se presentan en la Figura 3

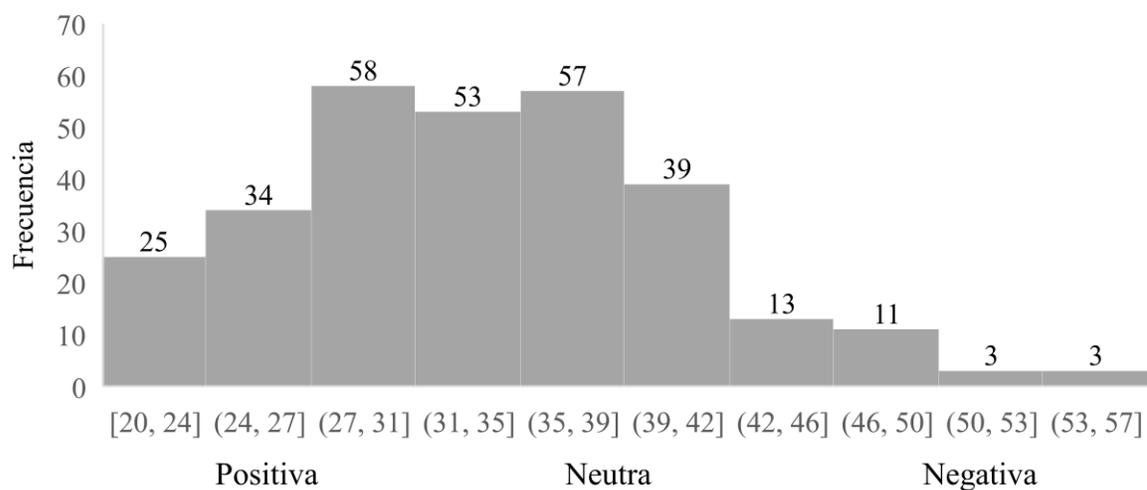


Figura 3. Distribucion de la actitud general ante la escritura en el bachillerato.

El resultado fue un promedio de 33.6, es decir, el grado de actitud de los estudiantes se encuentra en un rango neutro con una leve inclinación hacia el lado positivo de la escala. En cuanto al género, ambos grupos quedaron en el rango de neutro.

Factores asociados

Sobre el grado de actitud general, es neutra con una leve inclinación hacia el lado positivo. (Ver Figura 4).

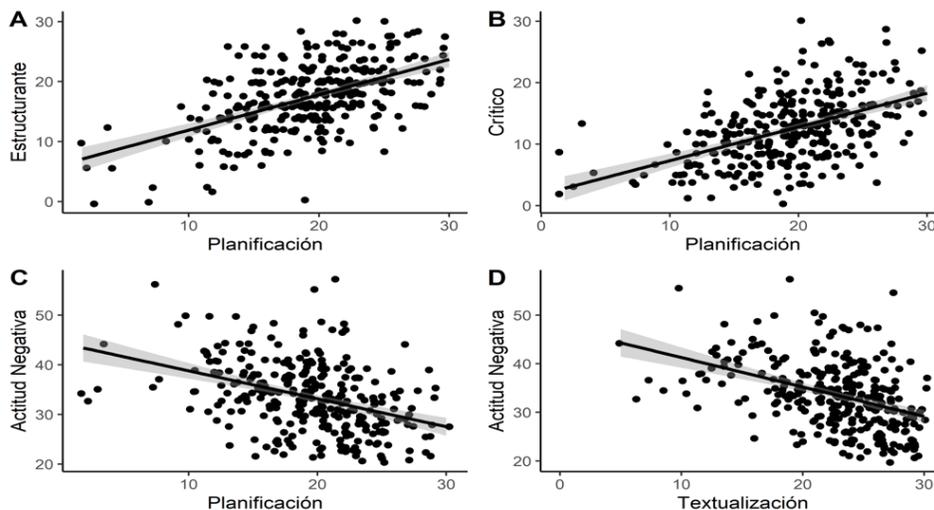


Figura 4. Relaciones entre los factores asociados a la escritura

Se encontró una relación positiva entre el grado de actitud hacia los métodos críticos con la frecuencia de sus asignaciones ($F = 24.14$; $gl = 3,292$; $p < .001$). Se infiere entonces que el poco conocimiento crea desconfianza para elaborar los escritos de este tipo. Sin embargo, la regresión lineal hecha muestra que el uso de las estrategias para planificar aumenta la producción de los escritos estructurantes tanto como los críticos (diagramas A y B). La relación explica la producción en un 24% y un 28%, así como un 19% de la varianza en el grado de actitud respectivamente. Las reacciones negativas hacia la escritura disminuyen con un mayor uso de las estrategias para planificar y textualizar (diagramas C y D). Esto significa que una mayor conciencia aumenta además de la eficiencia la producción.

Lo anterior da cuenta de que la enseñanza de las estrategias contribuye a mejorar la calidad de los escritos, así como también disminuye la actitud negativa por el aumento de la producción.

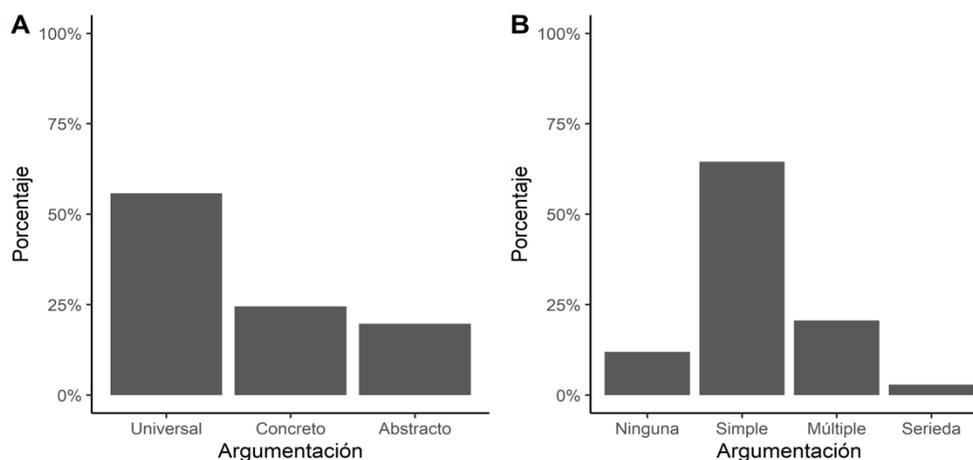


Figura 5. Diferencias significativas en el uso de los tipos de argumentación.

De esto se concluye que deben asignarse distintos tipos de escritura para desarrollar los pensamientos crítico y creativo.

Análisis de contenido

En la construcción del discurso, los estudiantes recurrieron en mayor medida a una argumentación simple de los enunciados por sobre la múltiple y seriada. Es decir, respondían a la escena presentada en el cuestionario con una sola idea, en vez de varias que se complementen para sustentar la conclusión. Asimismo, predominaron los argumentos del tipo universal con un 64% sobre los otros tipos de la fundamentación que sirven para demostrar hacer las lecturas académicas. Lo que es una diferencia significativa ($\chi^2 = 109.8$, $gl = 2$, $p < .001$) entre los tipos. El abstracto tuvo una frecuencia del 28%, y 23% el concreto (Ver Figura 5). Un significado de esto, es que los estudiantes interpretan los acontecimientos bajo premisas emocionales por sobre las racionales.

En cuanto a la expresión escrita, el promedio de los datos etiquetados con la rúbrica habitual de la escuela resultó en un desempeño “satisfactorio”. Esto significa que los resultados señalan entre tres y cuatro errores gramaticales por párrafo. Un 48% de los estudiantes son quienes alcanzaron esta categoría. En cuanto al resto, el 15% figuró como “sobresaliente”, un 32% con “suficiente” y solo un 5% con “insuficiente”.

Discusión

En la indagación sobre otras actividades de escritura que suelen elaborar, ya sea por cuenta propia o fuera de la escuela preparatoria, estas se han clasificado en académicas y la creativa. Dentro de la primera categoría los frecuentes fueron el ensayo y el comentario en el tipo crítico. Los estructurantes fueron los apuntes y cuestionarios los más, según la escala Likert. Para la narrativa dominó la escritura literaria por encima de la adaptación a medios audiovisuales. También entra en este tipo otras artes como la música, el teatro e incluso lo popular con los chistes. Estos géneros no han sido considerados en la teoría, sin embargo, los alumnos lo han considerado así al registrarlo como parte de su formación escritural. En lo académico por cuenta propia, recurren regularmente a los apuntes y técnicas de estudio que sirven para memorizar como la transcripción y el resumen.

La observación anterior coincide con lo descrito por Hernández y Castelló (2014) tras analizar los textos de 258 estudiantes de una facultad veracruzana. Quedaron como los menos usuales la escritura intrapersonal, como ellas lo llaman, así como estudios de diseño y bibliográficos. En otras palabras, los que estudian casos o personajes históricos (aquí traducidos como monográficos) y los artísticos, o para adaptar en otros medios. Esto hace pensar que esta forma de distribuir la producción académica no se queda en el nivel de bachillerato, sino que continua en la carrera profesional. En cambio, estudios realizados en bachillerato, pero otros países (Miller-McLemore, 2016; Ortiz, 2015; Carrasco, et al 2013), sí revelaron un mayor uso de ensayos y reseñas.

Con este resultado, estos estudios han revelado que los escritos más comunes son los críticos. En cambio, el presente mostró prevalencia estadísticamente significativa de los estructurantes, sobre todo se diferencia en la asignación de resúmenes. Igualmente se reveló que

el más usado, por su flexibilidad y amplitud de habilidades que desarrolla, es el ensayo temático (Miller-McLemore, 2016; Ortiz, 2015). Aquí también se ha presentado que es el escrito crítico más frecuente, pero tiene una diferencia significativa en cuanto a los estructurantes. Por razones descritas se considera al ensayo el escrito académico más útil debido a sus formas reflexivas y creativas. Además, el método para investigarlo más usual han sido los grupos focales, lo que podría reflejar una disyuntiva a la estadística presente.

Lo anterior confirmó el descubrimiento acerca de las asignaciones del tipo crítico, son en general menores en frecuencia, en especial los géneros periodísticos. Esto es debido al desconocimiento de modelos y elementos con los que se construyen, según otro estudio (Hernández, 2015). Se interpretó así debido a las respuestas obtenidas en los ítems ante las diversas situaciones de escritura. En los resultados predominó una falta de práctica y la incapacidad de ejemplificar este tipo de textos, así como el desconocimiento de su utilidad en la escuela. Algunos alumnos incluso respondieron que escribir no les era útil o un factor importante para ejercer una profesión. El alumnado en general sí considera de provecho la comunicación entre pares, pero ignora en mayor medida que escribir es lo más eficaz para adquirir nuevos conocimientos en conjunto. Tampoco se acostumbra para hacer escenarios y encontrar las soluciones a los problemas que planteen.

En la estrategia se encontró una diferencia significativa entre las correspondientes a la etapa de planificación con las fases para textualizar y revisar, quedando la segunda como la más frecuente. Según Cassany (2011) está comprobado que los escritores más competentes dedican mayor atención a la primera etapa de redacción. Es necesario los trazos para señalar las lecturas, hacer citas, mapas conceptuales, rutas críticas, nubes de palabras, lluvia de ideas, entre otras estrategias básicas para obtener el mejor producto final. Igualmente, la conciencia sobre la fase en

la que se encuentran y el conocimiento de las estrategias respectivas, resultan en una mejor comprensión de lectura y las conclusiones adecuadas (Carrasco, et al 2013).

Por esto se sugiere enseñar las estrategias de planificación que manuales de redacción o para la mejora del estudio plantean. La escritura comienza con el trazo de diversos mapas mentales, apuntes y llevar un disciplinado archivo de señalizaciones en lecturas. Esto motiva en perder el miedo a ser revisados, para lo cual también se debe conocer los tipos textuales respectivos. La actitud para hacerlo resultó relacionada directamente con el conocimiento y práctica de los métodos en los análisis hechos.

Conclusión

La investigación permitió reconocer la prevalencia de producir o escribir apuntes, ensayos y responder a cuestionarios. Los escritos como reseñas, ensayos y monografías de obras, personajes y eventos históricos podrían mejorar la actitud y la habilidad de escritura, pues se infiere este resultado por la poca familiaridad que tienen al respecto.

En general hay un establecimiento satisfactorio de ejercicios del tipo estructurante, es decir, se ejercita la adquisición de los contenidos teóricos en clases. Sin embargo, existe al momento de realizar la investigación pocas asignaciones de escritos que mejor entrenan las habilidades de expresión escrita y la planificación. Por tanto, se afectan otros aspectos asociados como la actitud hacia la escritura periodística y crítica, que puede compensarse con eventos que la promuevan.

Para la argumentación, como afirmaron Pérez y Vega (2002), además de saber los tipos de lenguaje (narrativo, descriptivo y explicativo), sería ventajoso conocer del discurso (universal, concreto y abstracto). Pues esto ayuda en convencer y comprender lo expresado por escrito. Está comprobado que compartir valores y mejora la comprensión de lectura, así como la habilidad lingüística. Por ello la enseñanza y dominio de la tipología argumentativa es primordial.

A través de las preguntas abiertas del cuestionario, los propios estudiantes mencionaron un conjunto de sugerencias que dan cuenta de elementos importantes a considerar para fortalecer la enseñanza de la escritura académica en su escuela:

- Mostraron disposición para participar en talleres para mejorar la gramática, así como de caligrafía, así como ejercicios del dominio cognitivo y motor, respectivamente.
- Proporcionar asesorías durante el proceso de redacción, en las cuales se instruya sobre ortografía en un lugar como la biblioteca.
- Participar en una diversidad de eventos y concursos literarios.
- Conformar grupos literarios a manera clubes.
- Crear grupos de seguidores de un autor, como los *potterheads*, a grupos para la lectura de sus obras favoritas. Variaron en géneros: teatro, cinema, comedia, y se mencionó la creación de plataformas de comunicación donde se traten temas para el estudio literario además de compartir sus creaciones, incluso de investigación.
- Hacer encuestas para saber opiniones que podrían realizarse.

Los alumnos perciben a la escritura como un ejercicio íntimo, pero en los cursos académicos lo más importante es compartir las ideas y probarlas para ser calificados. Así, la escritura no solo funciona para el aprendizaje si no como su demostración. Para lograrlo es indispensable la guía de los profesores, por lo que se recomienda siempre su revisión y consejo antes de la entrega del escrito final. El apoyo de los compañeros también es ventajoso para elaborar varias versiones del escrito además de potenciar las reflexiones. Lo anterior permite a los estudiantes formar su independencia al elegir el método más adecuado y las estrategias que corresponden para componer. El cumplimiento de este proceso de aprendizaje escrito desarrolla los pensamientos crítico y creativo que caracteriza a los escritores profesionales y que los prepara para la competitividad global.

Finalmente, la investigación proporciona elementos importantes para revisar las características de los cursos de redacción a nivel bachillerato, tanto en su diseño, instrumentación e implementación.

Referencias

- Bañalez, G., Vega N., Araujo, N., Reyna, A., y Rodríguez, S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la Universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 66 (20): 879-910, <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a9.pdf>
- Carrasco, A., Encinas, P., Fátima, M.T., Castro, M.C., y Bonilla, G. (2013). Lectura y Escritura Académica en la Educación Media Superior y Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (57), 349-354, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774002>
- Cassany, D. (2009). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (2011) *Construir la escritura*. Paidós Papeles de pedagogía.
- Cedeño, F. R., Rodríguez, Y., Quesada, C. E. (2018). La necesaria prevención en la formación de las habilidades ortográficas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5 (3,5): 1-18, <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/289/540>
- Creswell, J.W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage.
- De Castro, D., y Niño, R. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(10), 71-85, <http://www.redalyc.org/pdf/679/67935714005.pdf>

- Fernández, F. y Lorena R. (2009). *Plan de enseñanza de escritura académica: Guía para la evaluación de trabajos escritos*. Universidad Católica Argentina, <https://docplayer.es/22383806-Plan-de-ensenanza-de-escritura-academica.html>
- Firacative-Ruiz, R. (2014). Textualidad y gramática argumentativa. *Cuadernos de lingüística hispánica*, julio-diciembre (24): 25-42. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322231458003.pdf>
- Galindo, C., Galindo, M., y Torres-Michúa, A. (2002). *Manual de redacción e investigación* (1999). Grijalbo.
- Gardner, S. (2015). *Genre families of university student writing* (Familias de género de escritura de estudiantes universitarios). Universidad de Birmingham. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/268203928_Genre_Families_of_University_Student_Writing
- Gardner, Sh., y Nesi H. (2008). A new categorization of university student writing tasks (Una nueva categorización de tareas de escritura de los estudiantes universitarios). *Language Issues in English-medium Universities: A Global Concern*. Universidad de Hong Kong. http://www.fe.hku.hk/clear/conference08/doc/handouts/GARDNER%20Sheena%20Hilary%20Nesi_handout.pdf
- Guevara, F. D., Pérez, Y. M., Macazana, D. M (2019). Pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en la investigación formativa de los estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, número especial 7(13): 1-18, <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1141/179>

- Hernández, E. (2015). Prácticas y concepciones de alumnos bachilleres al escribir comentarios de textos narrativos. *CPU-e: Revista de investigación educativa*, julio-diciembre (21), 231-253, <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1708/3125>
- Hernández, N. y Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, mayo-agosto 14(65), 61-80, <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n65/v14n65a5.pdf>
- Herrera, L., Camaño, L., Espinoza, C., González, Y., Granda, L. (2019). Factibilidad de aplicación de una metodología para el desarrollo de habilidades de generalización del pensamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, mayo 6(3, 12), 1-31, <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1840/1914>
- Jarpa, M. (2013) Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 29-48, <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3840/4025>
- Krejcie, R. y Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities (Determinación del tamaño de muestra para actividades de investigación). *Educational and Psychological measure* (Medición educacional y psicológica) 30, 607-610. University of Minnesota, A & M University.
- León, O. G. (2005). *Cómo redactar textos científicos en psicología y educación*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Llanga, E. F., Guacho, M. E., Andrade, C., Guacho, M. R. (2018). Formación por competencias desde el pensamiento complejo en estudiantes universitarios de Cultura Estética. *Revista*

- Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(3,9), 1- 27,
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/281/544>
- Miller-McLemore, B. (2016). Getting it Write: On the Craft of Academic Writing. (Por Escrito: En la artesanía de la escritura académica). *Pastoral Psychology*, 6(65), 803-820. Nashville.
<https://doi.org/10.1007/s11089-016-0707-3>
- Muhammad, A., Kazim, S., Muhammad, M. (2019). Cohesion in Argumentative Writing: A Case Study of Pakistani Essay Writers (La cohesión en la escritura argumentativa: un estudio de caso de escritores de ensayos pakistaníes). *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(41): 1- 26,
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1578/1580>
- Muñoz, R. M. (2011) *Análisis multidimensional de la escritura académica de estudiantes universitarios en inglés como lengua extranjera: variables lingüísticas y extralingüísticas*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Nesi, H. (2008). *BAWE: an introduction to a new resource* (BAWE: una introducción a un nuevo recurso), 213-228,
http://www.academia.edu/20494806/Introducing_BAWE_A_New_Lexicographical_Resource
- OCDE (2016). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2015): Resultados*,
<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

- Ortiz, E. M. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (pregrado). *Zona Próxima* (22): 1-16. Revista Electrónica. Universidad del Norte, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658002>
- Perea, J. y Perea, M. (2013-2014). Desarrollo didáctico de la escritura. *CAUCE: revista internacional de filología, comunicación y sus didácticas*, 36-37: 237-250, https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce36-37/cauce_36-37_012.pdf
- Pino, P., Ormeño, C., Zuñiga, M., Zanooco, P. (2019). El significado del desarrollo anidado de las literacidades y numeracidades académicas en el currículum universitario. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10 (1), 1-24 , <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1607/1238>
- Rifo, M., y Vega, O. (2002) Enseñanza del discurso argumentativo: la argumentación por valores. *Onomázein*, (7), 403-411, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518098019>
- Sánchez, H. (2015). Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle: caracterización de prácticas y tendencias, de G. Rincón y J. Gil. Reseña. *Revista PAPELES*, 7 (14): 80-85, https://www.academia.edu/28575732/Lectura_y_escritura_académica_en_la_Universidad_del_Valle
- Tolchinsky, L. (coord.) (2014). *La escritura académica*. Octaedro.
- Toro, E. E., Ponce, R., Ramírez, R., Navia, J. G. (2019). Pensamiento crítico-complejo-innovador: reencuentro con una nueva pedagogía. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(14), 1-16, <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1175/180>

- UADY (2015). Universidad Autónoma de Yucatán. *Bachillerato General Universitario.*,
<http://prepa2uady.blogspot.com/2015/08/bachillerato-general-universitario.html>
- UADY (2018). Universidad Autónoma de Yucatán. *Primer informe de la gestión 2015-2018.*
- Villalón, Molina, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica.*
Tesis. Universidad Autónoma de Madrid.
- Villaseñor, V. (2013, abril). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad.
Reencuentro, 66, 90-101, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019010>
- Weideman, A. (2016). Academic literacy: ¿why is it important? Introduction to: Weideman & Van
Dyk (Alfabetización académica: ¿por qué es importante? Introducción a: Weideman y Van
Dyk), *Academic literacy: test your competence* (2016), ii-ix. Geronimo.

ALFABETIZACIÓN DIGITAL DOCENTE DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE MÉRIDA,
YUCATÁN: UN ESTUDIO PILOTO.

Wendy Gabriela Chim Manzanero

Alfredo Zapata González

Resumen

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el campo educativo ha dado lugar a la posibilidad de generar nuevas formas de acceder al conocimiento y contribuir a la generación de este. En este capítulo de libro se presenta una investigación que tuvo por objetivo determinar el nivel de alfabetización digital de los docentes de secundaria de las dimensiones cognitiva, instrumentales y didáctica-metodológicas y su relación con variables sociodemográficas y académicas. Para alcanzarlo, se empleó un cuestionario tipo Likert conformado por 43 reactivos que integran las tres dimensiones que conforman la alfabetización digital. Los resultados demostraron que los docentes son altamente competentes siendo las dimensiones instrumentales y cognitivas altas mientras que la dimensión didáctica-metodológica se consideran como competentes. Con base en los hallazgos, se recomienda seguir instruyendo a los docentes en materia tecnológica para reforzar sus conocimientos y habilidades.

Palabra clave: Alfabetización Digital, Docentes, Secundaria

Abstract

The incorporation of Information and Communication Technologies in the educational field has given rise to the possibility of generating new ways of accessing knowledge and contributing to its generation. This chapter presents a research that aimed to determine the level of digital literacy of secondary school teachers in the cognitive, instrumental and didactic-methodological dimensions of the pilot test. To achieve this, a Likert-type questionnaire was used, consisting of 43 items that integrate the three dimensions that make up digital literacy. The results

showed that teachers are highly competent, being the instrumental and cognitive dimensions high, while the didactic-methodological dimension is considered as competent. Based on the findings, it is recommended to continue instructing teachers in technological matters to reinforce their knowledge and skills.

Key words: Digital Literacy, Teachers, Secondary School

Introducción

A principios del siglo XXI, la incursión de la tecnología en el mundo tuvo un impacto en la sociedad, debido a los beneficios que ha aportado en los diversos ámbitos sociales. Uno de estos es el área educativa, la cual se centra en mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los países (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019). Y dentro de este proceso, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) ejecutan una función relevante en el ámbito académico desde sus múltiples formas (apps, web, email, videos, entre otros), ya que permiten que los individuos desarrollen sus competencias digitales, las cuales son esenciales para afrontar los diversos retos de la actualidad (Llorens et al., 2021).

Ante las nuevas demandas de una sociedad cambiante, la educación se ha visto en la necesidad de transformarse y actualizarse constantemente, adquirir nuevos conocimientos, metodologías y habilidades que propicien el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mendez, 2021). No obstante, a lo largo de la introducción de la TIC en la educación, en México se han implementado diversos programas que contribuyen a la alfabetización digital de la comunidad académica y, aunque se han obtenido resultados pocos satisfactorios, aún falta seguir capacitando a los docentes para incrementar su nivel de competencia digital (Fernández et al., 2020), situación que se vuelve esencial a partir de las adecuaciones en la práctica educativa consecuencia de la contingencia sanitaria por la COVID-19.

En México, los profesores presentan áreas de oportunidad en sus competencias digitales. De acuerdo con datos reportados por la OCDE (2019), sólo dos terceras partes de los docentes activos en el sistema educativo mexicano, hacen uso de las herramientas tecnológicas en sus clases, y de este sector, el 16% requiere capacitación en formación en TIC. Por lo anterior, si en el país se pretende la reducción de la brecha digital en la población, habría que empezar por mejorar la capacitación tecnológica de quienes están frente a la formación de la población en edad escolar, especialmente de aquellos que se dedican a la educación básica.

En Yucatán, en la Agenda 2040 (2022) del Gobierno de Yucatán presidido por el funcionario Mauricio Vila Dosal, plantea entre sus temas prioritarios atender la educación del estado a partir de: 1) promover la educación a distancia como método para disminuir la brecha digital, y 2) mejorar la calidad del sistema educativo yucateco a partir del fortalecimiento de la práctica docente mediante la educación continua. No obstante, para garantizar estos objetivos, primero se tendría que mejorar la alfabetización digital de los docentes en esta entidad federativa; es decir, asegurar que todos cuenten con la capacitación adecuada para hacer uso de las TIC en el quehacer educativo. Sólo de esta manera, podría entonces pensarse en la educación a distancia como una vía pertinente y factible para brindar una enseñanza de calidad.

Con respecto a lo anterior, los profesores mexicanos de educación básica no se perciben como totalmente competentes para el uso de la tecnología. A nivel nacional, estudios como el de Mortis et al. (2013), Vásquez y Vera (2013) y Ramírez et al. (2020) evaluaron la alfabetización digital de los docentes de nivel secundaria. Como resultados, se observó que los profesores no se perciben del todo competentes para utilizar las TIC en su quehacer áulico. Este mismo resultado se concluyó en un estudio yucateco realizado por los investigadores Ruiz-del-Hoyo y Quiñónez-Pech (2021), quienes, al evaluar a los docentes de este nivel educativo en Yucatán, concluyeron

que aún se requería la capacitación tecnológica en estos. El panorama anterior sólo corrobora la necesidad latente de capacitar a los profesores de educación básica en función de sus competencias digitales docentes.

Sin embargo, para diseñar e implementar cursos de capacitación tecnológica adecuados para los profesores de Yucatán, primero se tendría que evaluar qué tan alfabetizados digitalmente se encuentran y, con respecto a esto, en México y en la entidad yucateca, la evaluación diagnóstica de los profesores de nivel secundaria aún es incipiente (Hall et al, 2014; Ruiz del Hoyo y Quiñonez, 2021).

Alfabetización digital

La alfabetización digital, como constructo, ha adoptado diversos significados a partir de su concepción (Avello-Martínez et al, 2013). Pero en la actualidad, es más comúnmente definido como las habilidades y capacidades para ser usuario de la información que permitan desenvolverse en la vida cotidiana y académica a partir del manejo de las TIC y la solución de problemas que se presenten en el contexto (García, 2017). Autores como Pérez et al., (2019) y Lamoth et al., (2020) coinciden en que la alfabetización digital es el proceso mediante el cual se pueden adquirir nuevas habilidades. No obstante, el primer acercamiento a la alfabetización digital es el acceso a la tecnología que permita el aprendizaje de conocimientos y herramientas básicas para la adaptación y apropiación tecnológica, con la finalidad de crear contenidos digitales, gestionar la información y comprender el mundo digital responsablemente para aplicar lo aprendido en la vida de manera segura y eficaz según las necesidades del contexto.

En este mismo sentido, García (2017) expone que la alfabetización digital se obtiene de manera gradual, por lo que el primer paso es acceso al contenido informacional, como segundo paso se da la adaptación del desarrollo de las habilidades, conocimientos y capacidades del uso de

las TIC, y el último paso, se trata de integrar todo lo aprendido en la vida laboral, académica y cotidiana.

La alfabetización digital plantea nuevas formas de aprender y de enseñar, del cual la mayoría de los docentes pueden sentirse desfasados a los intereses del alumnado que día a día se convierten en nativos digitales. Dado que, en la actualidad, los niños y adolescentes se interesan por la tecnología, en consecuencia, cambia su forma de pensar, aprender y mirar al mundo provocando que el profesorado se aleje de sus intereses y penurias de acuerdo con el avance de la tecnología. Por otro lado, algunos docentes poseen habilidades digitales, capaces de implementarlas de manera atractiva en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Cárdenas y Paredes, 2015).

De acuerdo con Lorenz et al. (2018) en su estudio relacionado con la alfabetización digital encontró que la actitud del docente, la colaboración y el equipamiento de las TIC en las instituciones educativas tienen una relación significativa. Desde luego, es este estudio la actitud de los docentes es baja ya que son pocos los que hacen uso de las TIC en su didáctica, por lo que se busca proporcionar los recursos necesarios: tiempo, espacio, materiales y un apoyo general para el intercambio de ideas e impulsar la creatividad y pensamientos innovadores ya que el gobierno otorgó financiamiento para el desarrollo de conceptos pedagógicos sobre la enseñanza y el aprendizaje con las TIC.

En contraste, Colás et al. (2016) en su estudio efectuado en España, obtuvo que los docentes se perciben con una competencia alta en comparación de los alumnos, así mismo, los profesores se califican con competencias digitales altas en todos los niveles lo que puede considerarse que los docentes si se encuentran alfabetizados digitalmente; otro aspecto es que ellos son conscientes y capaces de buscar, evaluar y utilizar la información eficientemente con fines educativos.

Dimensiones de la alfabetización digital docente

Dependiendo de la aproximación teórica, la alfabetización digital docente se compone de dimensiones diversas, siendo las más frecuentes las referidas al saber usar las tecnologías en la cotidianeidad (instrumentales) y saber aplicarlas en los espacios formativos (pedagógicas). De acuerdo con los autores Mortis et al., (2013), existen tres dimensiones de las competencias digitales docentes: las instrumentales, que abordan el uso de la computadora, hardware y software; las didáctico metodológicas enfocadas en el diseño de las actividades para el entorno áulico y las cognitivas que dan pauta al conocimiento de las normas legales sobre la tecnología. En este mismo sentido, Falcó (2017) considera seis dimensiones: la informacional que comprende la búsqueda, uso e interpretación de la información; de comunicación enfocada a compartir información en comunidades virtuales; de creación de contenidos enfocada a la elaboración de recursos digitales; de seguridad que implica el uso seguro y legal de la información; resolución de problemas permite la selección de herramientas digitales correctas según las necesidades y, por último, añade la utilización de materiales en soporte digital con fines didácticos, es decir, que la integración de todas las dimensiones mencionadas anteriormente sean aplicadas en el proceso de enseñanza.

De acuerdo con Chim-Manzanero y Zapata-González, (2022), las dimensiones competenciales que han sido mayormente evaluadas son la dimensión técnica y pedagógica. Estas dos dimensiones se encontraron en el 79.31% de los estudios que evaluaron la competencia digital docente. Por otra parte, la dimensión de información y alfabetización informacional representaron el 48.27%, mientras que las dimensiones menos evaluadas son la de ciudadanía digital siendo un 13.79% y resolución de problemas con el 10.34%. En cuanto la dimensión de creación de contenidos, el 34.48% de los estudios la abordaron y la dimensión de comunicación y colaboración en el 31.03%. A partir de este panorama, se evidencia que las competencias digitales destinadas al

hacer cotidiano y al hacer áulico de los docentes son a las que mayor interés se les ha dirigido en los estudios evaluativos. Esto, a su vez, define un área de oportunidad en términos de evaluación toda vez que se ha pasado por alto el estudio de otras dimensiones, perpetuando así los vacíos del conocimiento que refieren a competencias digitales más puntuales para el acceso y uso de la información, la participación ética en la Sociedad 2.0 y la resolución de problemas a partir de las TIC.

Con respecto a los resultados de las evaluaciones de las dimensiones que integran la competencia digital docente, algunos estudios evidencian que los docentes logran obtener puntuaciones altas solo en las dimensiones cognitiva e instrumental (Mortis et al, 2013; Rojas et al., 2018; Falcó, 2017). En otros estudios, se ha demostrado que los docentes poseen un nivel alto en la dimensión técnica en comparación con la pedagógica, evidenciando que poseen nociones sobre usar una computadora, así como el software y hardware, (Mortis et al, 2013; Vázquez y Vera, 2013; Vargas et al., 2014; Corcho et al.,2015; Ramírez et al., 2020; Linne, 2020; Palacios et al., 2021). Esto refiere que, si bien los docentes son capaces de hacer un uso superficial de la tecnología para actividades cotidianas, no son todavía del todo capaces para utilizarlas como medios para la promoción del aprendizaje en el aula.

Nivel de alfabetización digital

El nivel de alfabetización digital en los docentes ha sido un tema de interés en los últimos años, cobrando especial relevancia a partir de la contingencia sanitaria por COVID-19. En estos estudios, suele utilizarse una clasificación en tres niveles (alto, medio y bajo) para referir el dominio autopercebido del profesorado. Así, desde el plano internacional, son contados los países que han reportado un nivel de dominio alto en sus profesores, siendo África, Perú y España algunos ejemplos de estos (Chim-Manzanero y Zapata-González, 2022). Sin embargo, gran parte de los

estudios que evidencian un nivel de competencias bajo, ha sido efectuado en el territorio de Latinoamérica (Henríquez-Coronel et al., 2018; Chim-Manzanero y Zapata-González, 2022).

Investigaciones previas han demostrado que el nivel de alfabetización digital en profesores de secundaria de México es bajo (Merchan et al., 2014; Ruiz del Hoyo et al 2021)- Sin embargo, algunos estudios demuestran que los docentes han obtenido un nivel de alfabetización alto (Valdivieso y González, 2016; Mañaccasa, 2019). La mayoría de los estudios efectuados en Europa corresponden a un rango de nivel de competencias digitales alto-medio, siendo pocos los que se clasifican con un nivel bajo; mientras que en Latinoamérica sucede todo lo contrario (Aznar, et al., 2019; Fernández y Fernández, 2016; Pozo et al., 2020; Cabanillas et al., 2020; Colás, et al., 2016; Sefo et al., 2017; Fernández, et al., 2016; Rubio y Tejada, 2017; Badía et al., 2015; López, et al., 2020).

Es importante mencionar que estas diferencias son usualmente justificadas por los factores del contexto en el que se desarrolló cada estudio; ejemplo de estos factores que asociados a la alfabetización digital que impiden a los docentes desarrollar sus competencias digitales, son la edad, el sexo, el nivel educativo, la zona geográfica, la motivación, la actitud, los cursos de capacitación y si la escuela cuenta con los recursos tecnológicos determinan el grado de las habilidades tecnológicas que poseen para afrontar las TIC (Fernández y Fernández, 2016; Siddiq y Scherer, 2016; Oyo et al., 2017; Falcó, 2017; Záhorec et al., 2019; Quaicoe y Pata, 2020).

Planteamiento del problema

En la actualidad, la tecnología y su incorporación en los entornos áulicos es vista como un reto inmenso, ya que lograr esto supone la mejora de la calidad educativa y la disminución de la brecha digital existente en el país, tanto para el docente como el estudiante (García, 2017). Sin embargo, la situación en el país no ha cambiado pese a la implementación de programas destinados

a la incorporación tecnológica en las escuelas o de aquellos de capacitación para el profesorado. En este sentido, si bien los esfuerzos por equipar las escuelas de educación básica de herramientas tecnológicas han sido considerables, estas no marcan una diferencia en el quehacer áulico ni en los procesos formativos de los estudiantes, especialmente cuando los docentes siguen sin aprovecharlas en el proceso de enseñanza; evidenciando así carencias de un sistema educativo mexicano que quizás atiende las necesidades instrumentales, pero no alcanza a dimensionar otras implicaciones que van de la mano con la incorporación tecnológica, como la capacitación docente (Secretaría de Educación Pública, 2019).

En este sentido, es esencial el desarrollo profesional de los docentes para fomentar el nivel de alfabetización digital con la finalidad de dominar las competencias digitales, siendo este uno de los principales actores para transmitir y generar conocimientos básicos para el autoaprendizaje que ameritan los estudiantes de siglo XXI (Peñalva et al., 2018).

De manera específica, el Gobierno del Estado de Yucatán (2019) en su Plan Estatal de Desarrollo 2018-2024 estipula dentro de sus ejes de acción adaptar el aprendizaje en función del uso de las TIC para mejorar el sistema educativo, por lo que es primordial que el docente no solo sea un experto en el contenido de la asignatura, sino que sea competente en su metodología didáctica y domine el manejo de la tecnología ante las necesidades presenciadas en la comunidad educativa (Gisbert et al., 2016). Lo anterior cobra importancia cuando se infiere que un docente con niveles altos de alfabetización digital impactará de manera positiva en el desarrollo de competencias tecnológicas en el alumnado, razón por la que es relevante realizar este estudio, ya que los beneficios pueden ser satisfactorios para el sistema educativo yucateco.

Esta temática ha sido estudiada con mayor frecuencia a nivel internacional, por el contrario, en el plano nacional se encontraron trabajos enfocados en las educación primaria y superior

orientados hacia la población estudiantil, siendo poco evaluado el nivel secundario y la población docente en relación con la alfabetización digital (Hall et al. 2014). Por lo que se estima, que este estudio contribuirá al campo teórico sobre los factores que influyen en el nivel alfabetización digital docente de este nivel secundaria. Asimismo, se espera que la información recabada de iniciativa a futuros proyectos en relación con esta temática.

Como resultado de este planteamiento de problema se planteó el objetivo general el cual consiste en determinar el nivel de alfabetización digital de los docentes de educación secundaria de las dimensiones cognitiva, instrumentales y didáctica-metodológicas y su relación con variables sociodemográficas y académicas.

Método

Diseño

Esta investigación pertenece a un paradigma post-positivista y tiene un enfoque cuantitativo. El diseño del estudio tiene un alcance descriptivo y correlacional (Creswell, 2012).

Población y muestra

El estudio se realizó en las escuelas de educación secundaria del Estado de Yucatán, ubicadas en zonas urbanas y rurales. La población que participó en el estudio estuvo comprendida por 16 docentes que impartían clases de una o más asignaturas en los tres grados escolares. El tipo de muestreo fue no probabilístico por bola de nieve.

En cuanto a los datos sociodemográficos de la muestra, como se evidencia en la Tabla 1, la mayoría de los participantes se encontraban en un rango de edad de 20 a 30 años y eran mujeres.

Tabla 1.

Edad y Sexo

	Variable	Porcentaje
Edad	20 a 30 años	87.5%
	31 a 40 años	6.3%
	41 a 50 años	6.3%
Sexo	Hombres	37.5%
	Mujeres	62.5%
Escuela	Urbana	12
	Rural	4

Nota: Elaboración propia

Con respecto a su grado máximo de estudios, en la Tabla 2 se evidencia que la mayoría de los profesores tenían licenciatura.

Tabla 2.

Último grado de estudios

	Variable	Porcentaje
	Licenciatura	75%
	Especialización	6.3%
	Maestría	12.5%
	Doctorado	6.3%

Nota: Elaboración propia

Instrumento

El instrumento denominado “Adopción de las Tecnologías de Información y Comunicación en profesores de secundaria” tenía por objetivo conocer las competencias digitales que tienen los profesores de secundaria en el uso de las TIC. Este fue realizado por Angulo, Pizá, Mortis, García, Valdés, Carlos y Torres (2012), del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). El instrumento se divide en dos apartados con un total de 75 ítems; la primera parte con 32 ítems consta de los datos generales de los docentes, el uso de las TIC en el hogar y el uso de las TIC en la escuela.

El segundo apartado cuenta con 43 ítems y se presentan los indicadores que fueron contruidos con base a tres dimensiones: instrumentales, cognitivas y didáctico-metodológicas. Asimismo, este último apartado cuenta con una escala Likert con un puntaje del 1 (nada competente) al 7 (totalmente competente), en el cual los docentes valoran sus habilidades.

Para efectos de esta investigación, se realizó una prueba piloto del instrumento con la finalidad de corroborar la confiabilidad de los ítems y que mida lo que se pretende estudiar. Adicionalmente, permitiría realizar los ajustes necesarios para la claridad y entendimiento de este.

Procedimiento

La prueba piloto se llevó de manera virtual durante el mes de mayo de 2021. Para ello, se utilizó la herramienta Formularios de Google. La muestra constó de 16 profesores que laboraban en el nivel secundaria. Posteriormente, se realizó la confiabilidad del instrumento, el resultado de este proceso fue un puntaje global de .788. Considerándose que un coeficiente superior 0.70 señala ser una buena calificación (Reidl, 2013). Por lo tanto, se concluye que el instrumento es aceptable para utilizar en el estudio.

Análisis de datos

Para analizar los datos obtenidos, se empleó el programa estadístico SPSS. De manera puntual, para los datos descriptivos se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes para cada uno de los ítems. Adicionalmente, se creó una escala de clasificación con la finalidad de determinar el nivel de alfabetización digital de los profesores. A continuación, se describe tal escala (ver tabla 3):

Tabla 3.

Escala de clasificación de puntajes obtenidos

Rangos	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Nada competente	0 pts (0%)	182 pts (50%)
Competente	183 pts (51%)	291 pts (80%)
Totalmente competente	292 pt (81%)	364 pts (100%)

Nota: Elaboración propia

Con respecto al análisis correlacional, se utilizó el software estadístico Jamovi 2.2.2 y se emplearon el coeficiente de Spearman y la ji cuadrada.

Resultados

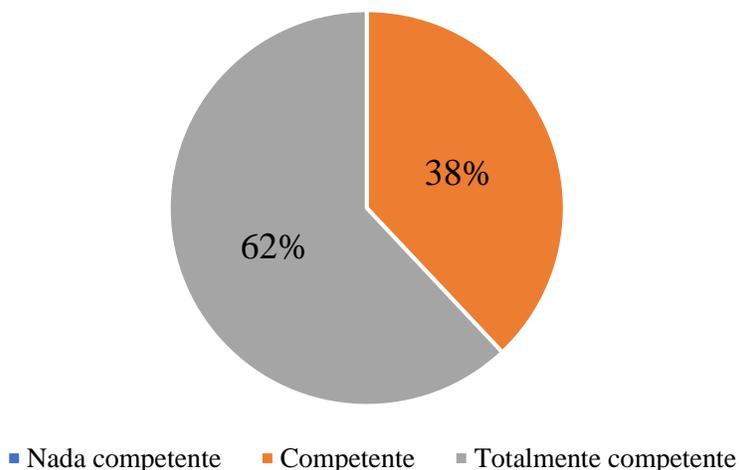
Descriptivos

En el siguiente apartado se expone el análisis descriptivo de los resultados de la prueba piloto. En concreto, se presenta el nivel de percepción de alfabetización digital de los docentes y el puntaje máximo obtenido por cada dimensión evaluada.

En la figura 1 se puede observar que el 62% de los docentes se consideraba totalmente competente y el 38% como competente, por lo que la mayoría de la población se percibía con un nivel alto de alfabetización digital.

Figura 1.

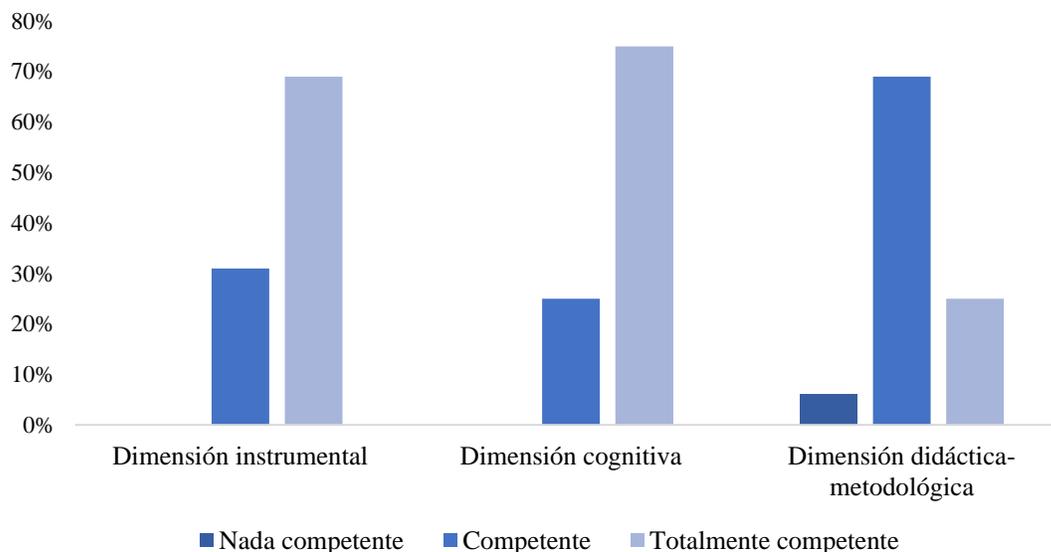
Nivel de Alfabetización Digital



Nota: Elaboración propia

Con respecto a la dimensión instrumental, como se puede observar en la Figura 2, el 69% de los docentes se percibió como totalmente competente para el uso de los recursos digitales como las aplicaciones para dar clases. En la dimensión cognitiva, la mayoría de los docentes (75%) se percibió como totalmente competente para el uso ético y legal de la información. Finalmente, en la dimensión didáctica-metodológica, el 69% se percibió como competente para la creación de contenidos didácticos a través de las TIC.

Figura 2.

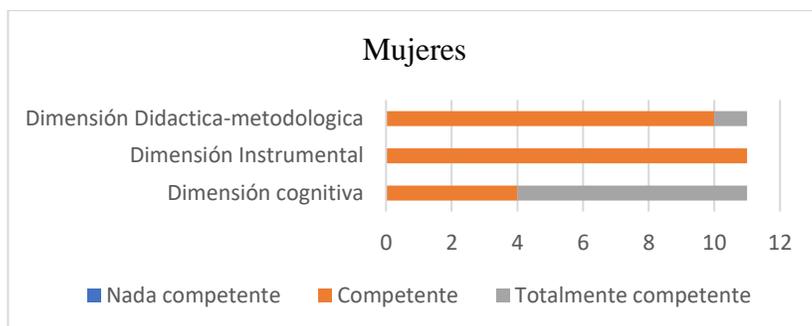
Nivel de percepción de la Alfabetización Digital por dimensión

Nota: Elaboración propia

De manera general, las figuras 3 y 4 describen el nivel de dominio de las tres dimensiones evaluadas a partir del género de los participantes. Como puede observarse, es más frecuente que los docentes hombres se perciban “totalmente competentes” en la dimensión instrumental, como competentes en la dimensión instrumental, mientras que las mujeres tienden a percibirse, en su mayoría, “competentes” en las dimensiones didáctica-metodológica e instrumental.

Figura 3.

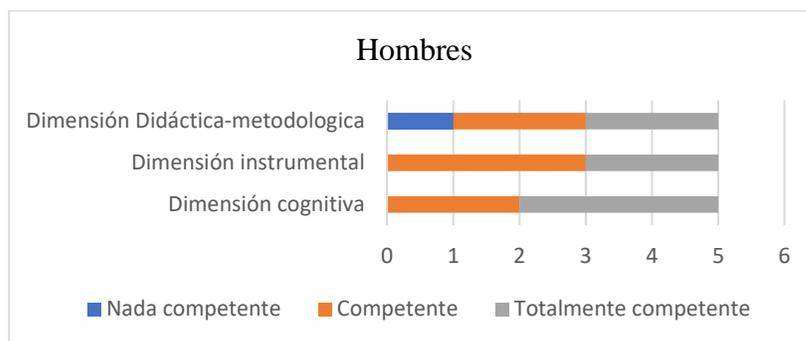
Dimensiones evaluadas por sexo.



Nota: Elaboración propia

Figura 4.

Dimensiones evaluadas por sexo.



Nota: Elaboración propia

Correlaciones

Para obtener las correlaciones se emplearon las pruebas estadísticas correspondientes con el fin de detectar si existe una asociación significativa entre las variables sociodemográficas (edad y sexo) y académicas (grado de estudios y cursos de capacitación). A continuación, se presentan los hallazgos.

Correlaciones sociodemográficas

En la tabla 4 se puede observar que la variable sexo se asoció significativamente con el nivel de percepción de alfabetización digital, donde las mujeres se consideran como más competentes. En cuanto a la variable edad, esta no representó significancia en el nivel de alfabetización digital de los docentes.

Tabla 4.

Correlaciones sociodemográficas

Variable	Valor	p
	correlacional	
Sexo	4.75	0.029
Edad	0.245	0.361

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Correlaciones académicas

Con respecto al grado de estudios, se realizó el análisis mediante una prueba del coeficiente de Spearman y con los cursos de capacitación se utilizó la Ji cuadrada.

En la tabla 5 se aprecia que las variables “grado de estudios” y “si han recibido cursos de capacitación en los dos últimos años”, no influyeron en el nivel de alfabetización digitales de los docentes, por lo que no son significativas.

Tabla 5.*Correlaciones académicas*

Variable	Valor correlacional	p
Grado de estudios	0.062	0.820
Cursos	7.62	0.383

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Discusiones

Los resultados de la prueba piloto evidencian que, en su mayoría, los profesores de secundaria se perciben como totalmente competentes en cuanto a la alfabetización digital. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas como la de Valdivieso y González (2016) y Mañacassa (2019) quienes encontraron que los profesores de secundaria se perciben como alfabetas digitales. Sin embargo, estudios como el de Ruiz del Hoyo et al. (2021) discrepa de estos hallazgos al evidenciar que los docentes de secundaria de Yucatán se auto-perciben con un nivel dominio bajo.

Al analizar los resultados por cada dimensión, los profesores se percibieron como más competentes en las dimensiones instrumental y cognitiva, en comparación con la dimensión didáctica-metodológica, en la que se percibieron como “competentes”. Esto coincide con lo encontrado en los trabajos de Mortis et al, (2013), donde los profesores de este mismo nivel educativo demostraron un dominio instrumental y cognitivo alto, mientras que en la dimensión didáctica metodológica se obtuvo un nivel bajo. De igual manera, en el trabajo de Falcó (2017) se encontró como área de mejora la dimensión relacionada con los aspectos pedagógicos y el uso de herramientas digitales.

En cuanto las variables estudiadas que pudieran influir en la alfabetización digital, únicamente se obtuvo que el sexo es el factor que se relacionó significativamente con el nivel de alfabetización digital de los docentes; estos hallazgos coinciden con Suárez et al. (2012) y Pozo et

al. (2020) quienes evidenciaron que el sexo si influye en el desarrollo de competencias digitales, dado que se estima que las mujeres son las que poseen un nivel bajo de alfabetización digital en comparación con los hombres.

Con respecto a las variables de edad, grado de estudios y sí han tomado cursos de capacitación, resultaron insignificantes en el estudio, lo cual discrepa de los autores Suárez et al. (2012), Mortis et al. (2013), Fernández y Fernández (2016), Cabanillas et al. (2020) Linne (2020); debido a que en sus estudios estas variables demostraron que influyen en el nivel de alfabetización digital de los docentes, en donde los docentes más jóvenes poseen mejores habilidades digitales en comparación con los docentes mayores. En cuanto al grado de estudios se estima que entre mejor sea el nivel académico del docente mayor alfabetización poseerá. Y sucede lo mismo con los cursos de capacitación, dado que los docentes que se instruyen, se espera que desarrollen sus habilidades digitales.

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos en este estudio permiten concluir que los profesores de secundaria evaluados se perciben como totalmente competentes en relación con el uso de las TIC.

De manera puntual, los profesores se auto perciben más competentes para las dimensiones instrumental y cognitiva, lo que refleja que los profesores se consideran capaces para utilizar espacios virtuales, formatos electrónicos, redes sociales, paquetería office, recursos digitales y tecnológicos, manejar fuentes de información y bases de datos; asimismo presentan la habilidad de evaluar y validar las normas éticas y legales de la información, domina los fundamentos pedagógicos y presenta conocimientos que implican plagio en la información digital. Al respecto, estudios previos han demostrado que la variable edad se encuentra relacionada significativamente a un mayor dominio de la alfabetización digital; es decir, los docentes con menor edad tienden a

auto percibirse con mayor dominio de sus competencias digitales (Siddiq y Scherer, 2016; Valdivieso y González, 2016; Pozo et al., 2020). Sin embargo, en este estudio, a pesar de que la población se encontraba en un rango de edad de 20 a 30 años, esta variable sociodemográfica no fue significativa.

A partir de los resultados, se detectó que los docentes se percibían, en su mayoría, como totalmente competentes en dos de las tres dimensiones evaluadas. En este sentido, se identificó que en la dimensión didáctica-metodológica los docentes aún no son capaces de percibirse como expertos en el uso de las tecnologías para su quehacer educativo. No obstante, en consideración de que la educación a distancia y la capacitación profesional docente se han vuelto dos objetivos prioritarios dentro de la Agenda 2040 del Gobierno de Yucatán, se recomienda que los docentes reciban cursos de capacitación en el área del uso de la tecnología educativa en la práctica profesional. La anterior propuesta, debido a que no se puede pensar en impartir una educación a distancia ni de calidad si los docentes que la impartirán no se encuentran del todo capacitados para realizar esta labor.

Finalmente, se concluye que este instrumento puede ser una herramienta útil para evaluar la autopercepción de los docentes de nivel secundaria en Yucatán. Asimismo, se sugiere que futuras investigaciones: 1) utilicen este instrumento en poblaciones más extensas y a partir de muestreos probabilísticos que contemplen a todos los docentes de esta entidad federativa; 2) evalúen también de manera objetiva el nivel de dominio de las competencias digitales del profesorado, toda vez que este tipo de evaluación, mayormente desarrollada mediante pruebas de ejecución máxima, son complementarias para estos estudios.

Agradecimientos

Este artículo ha sido financiado con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada con número 1089901.

Referencias

- Angulo, J., Pizá, R., Mortis, S., García, R., Valdés, Á., Carlos, E. y Torres, C. (2012). *Competencias digitales en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en profesores de Secundaria*. Informe técnico. Instituto Tecnológico de Sonora. shorturl.at/sHI25
- Avello-Martínez, R., López, R., Cañedo, M., Álvarez, H., Granados, J. y Oband, F. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *MediSur*, 11(4), 450-457. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000400009&lng=es&tlng=es.
- Aznar, I., Cáceres, M. y Romero, J. (2019). Alfabetización digital del profesorado de ciencias ambientales: un análisis de su competencia tecnológica. *Luna Azul*, (49), 172-184. <https://doi.org/10.17151/luaz.2019.49.10>
- Badia, A., Meneses, J., Fàbregues S. y Sigalés, C. (2015). Factores que influyen en la percepción de los profesores de los beneficios instruccionales de los medios educativos digitales. *RELIEVE*, 21(2), art. 1. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7204>
- Cabanillas García, J. L., Luengo González, R., y Torres Carvalho, J. L. (2020). La búsqueda de información, la selección y creación de contenidos y la comunicación docente. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 241-267. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24128>

- Cárdenas, F. y Paredes, W. (2015). *Alfabetización digital de los docentes de EBR. En instituciones educativas públicas del nivel Secundario de la provincia de Chupaca*. Tesis. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/273>
- Chim Manzanero, W. G., & Zapata González, A. (2022). Competencias digitales del profesorado de nivel secundaria en Iberoamérica. Una revisión sistemática de 2011 a 2021. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 6(10), 93-108. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061006>
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. University of Nebraska–Lincoln. Pearson.
- Colás, M., Conde, J. y González, T. (2016). Spanish Teachers' Perception of Their Own and Their Students' Digital Competencies. *In Beliefs and Behaviours in Education and Culture: Cultural determinants and education* (42-53), București, Rumanía: Pro Universitaria. <https://idus.us.es/handle/11441/64549>
- Corcho, F., Cantú, M. y Ramírez-Martinell, A. (2015) Saberes informacionales de los docentes de secundaria. *Revista Q*, 10(19), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/revistaq.v10n19.a02>
- García, S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón Y Palabra*, 21(3_98), 66–81. <https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1043>
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Investigación en Tecnología Educativa*. (0), 74-83. <https://revistas.um.es/riite/article/view/257631>
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2019). *Plan Estatal de Desarrollo 2018-2024*. <https://tinyurl.com/y42v9qkz>

- Gobierno del Estado de Yucatán. (2022). *Agenda 2040. Unidos para transformar Yucatán*.
<https://agenda2040.yucatan.gob.mx/>
- Hall, R., Atkins, L. y Frase, J. (2014). Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the DigiLit Leicester project. *Coation*, 22, 1-17.
https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1444/pdf_1
- Henríquez-Coronel, P., Gisbert, M. y Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), 93-112.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6578583>
- Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 73-83.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Fernández, J., Domínguez, J. & Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 7(14), 87–110.
<https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- Fernández, F. & Fernández, M. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Revista Científica de Educomunicación*, 24 (46), 97-105. DOI
<http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>.
- Lamoth, Y., Montero, J. y García, Y. (2020). La alfabetización digital en los docentes universitarios: un reto para las universidades contemporáneas. *EduSol*, 20(73), 193-205.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912020000400193

- Levano, L., Sanchez, S., Guillén, P., Tello, S., Herrera, N. y Collantes, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Revista Propósito y educación*, 7(2), 569-588. Doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Linne, J. (2020). Las TIC en la intersección áulica: desafíos y tensiones de la alfabetización digital en la escuela media. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e24.3072>
- López, J., Pozo, S., Ávila, M. y Montero, C. (2020). Proyección pedagógica de la competencia digital docente. El caso de una cooperativa de enseñanza. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 14, 167-179 ISSN: 2386-4303 DOI <https://doi.org/10.46661/ijeri.3844>
- Llorens, A., Alarcón, J., Brañes, J. (2021). Alfabetización digital y tic en la educación secundaria en Chile. Diagnostico en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencia y tecnología de América*, 46(4), 148-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7933532>
- Mañaccasa, M. (2019). *Nivel de competencias en TIC de la institución educativa Cristo Redentor de la provincia de Huaral, 2018*. Repositorio digital institucional de la Universidad César Vallejo.1-52. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/34647>
- Mendez, H. (2021). *Alfabetización digital y competencia digital docente en el nivel secundaria, UGEL N° 09 Huaura – 2019*. Lima – Perú. http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/4968/MENDEZ_TOLEDO_HEIMER_ALI_DOCTORADO_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Merchán, Y., Gómez, M. & Pintor, M. (2014). Impacto de las competencias digitales en los docentes de básica secundaria. *Revista Convergencias Educativa*, (4), 67-83. <http://revistace.ucm.cl/article/view/285/267>

- Mortis, S., Valdés, A., Angulo, J., García, R. & Cuevas, O. (2013). Competencias digitales en docentes de educación secundaria. Municipio de un Estado del Noroeste de México. *Perspectiva Educacional*, 52 (2), 135-153. DOI: 10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.174
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2019). TALIS 2018 Results (volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, París, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-competencias-tic-docentes-version-3-2019.pdf>
- Oyo, B., Kalema, B. & Byabazaire, J. (2017). MOOCs for in-service teachers: The case of Uganda and lessons for Africa. *Spanish Journal of Pedagogy*, 75 (266), 121-141. doi: 10.22550/REP75-1-2017-14
- Palacios, A. y Martín, L. (2021). Formación del profesorado en la era digital. nivel de innovación y uso de las TIC según el marco común de referencia de la competencia digital docente. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa-Revie*, 8(1), 38-53. DOI: <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.79>
- Peñalva, A., Napal, M. y Mendioroz, A. (2018). Competencia digital y alfabetización digital de los adultos (profesorado y familias). *International Journal of New Education*, (1), p. 1-13. DOI: 10.24310/IJNE1.1.2018.4950.
- Pérez, A., García, R., & Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development. *Cultura y Educación*, 31(2), 232–266. doi:10.1080/11356405.2019.1603274

- Pozo, S., Belmonte, J., Fernández, M. y López, J. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 23(1), 143-159. <https://doi.org/10.6018/reifop.396741>
- Quaicoe, J & Pata, K. (2020). Teachers' digital literacy and digital activity as digital divide components among basic schools in Ghana. *Education and Information Technologies* <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10158-8>
- Ramírez, L., Claudio, C. y Ramírez, V. (2020). Usabilidad de las TIC en la Enseñanza Secundaria: Investigación-Acción con Docentes y Estudiantes de México. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(1), 85-101. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/401>
- Reidl-Martínez, Lucy María. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en educación médica*, 2(6), 107-111. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000200007&lng=es&tlng=es.
- Rojas, A., Rojas, A., Hilario, J., Mori, M. y Pasquel, A. (2018). Aplicación del módulo alfabetización digital y desarrollo de competencias digitales en docentes. *Revista de investigación en comunicación y desarrollo*, (2), 101-110. <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v9n2/a03v9n2.pdf>
- Rubio, V. y Tejada, J. (2017). Las competencias informacionales de los docentes y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 127-140. <https://ddd.uab.cat/record/175782>

- Ruiz del Hoyo, E. y Quiñonez, S. (2021). Evaluación de la competencia digital docente: Una revisión sistemática. En Buzón, O., Romero, C. y Verdú, A. (Eds) *Innovaciones metodológicas en TIC en educación*, 1 (3), 1883-1902, Dykinson S.L.
- Ruiz del Hoyo, E., Quiñonez, S. & Reyes, W. (2021). Competencia digital del docente de nivel secundaria: El caso de una escuela pública de Yucatán, México. *Revista Publicando*, 8(28), 92-98. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2160>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Agenda Digital Educativa*. Gaceta del Senado de la República. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf
- Sefo, K., Granados, J., Lázaro, M. y Fernández, S. (2017). La formación del profesorado para uso innovador de las TIC: un estudio de caso en la educación obligatoria en la provincia de Almería. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4),241-258. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639013>
- Siddiq, F. & Scherer, R. (2016). The relation between teachers' emphasis on the development of students' digital information and communication skills and computer self-efficacy: the moderating roles of age and gender. *Large-Scale Assessments in Education*, 4(1). doi:10.1186/s40536-016-0032-4
- Suárez, J., Almerich, G., Díaz, M. y Fernández, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293-309. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64723234024.pdf>
- Valdivieso, S. y Gonzáles, M. (2016). Competencia Digital Docente: ¿Dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 49, 57-73. <https://idus.us.es/handle/11441/45210>

- Vargas, J., Chumpitaz, L., Suárez, G. y Badia, A. (2014). Relación entre las competencias digitales de docentes de educación básica y el uso educativo de las tecnologías en el aula. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 361-377. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev183COL9.pdf>
- Vásquez, M. y Vera, J. (2013). Study about ICT skills in junior high school teachers under Mexico's educational reform. *International Journal of Psychological Research*, 6(2), 59–70. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2011-20842013000200007
- Záhorec, J., Hasková, A. & Munk, M. (2019). Teachers' Professional Digital Literacy Skills and Their Upgrade. *European Journal of Contemporary Education*, 8(2), 378-393. DOI: 10.13187 / ejced.2019.2.378

PROYECTO DE VIDA DE MUJERES ESTUDIANTES DE INGENIERÍA (STEM)

Olga Alejandra Zepeda Pérez

Gina Villagómez Valdés

Resumen

Se presenta el análisis del proyecto de vida de mujeres estudiantes de ingeniería en una universidad del sureste mexicano. Esto se realiza con un enfoque cualitativo con diseño de teoría fundamentada y a través de entrevistas semiestructuradas en línea. Los resultados muestran que estas mujeres, inscritas en carreras donde son minoría, han logrado construir un proyecto de vida donde esperan seguir estudiando, a través de un posgrado o especialización, algunas en el extranjero. Desean poder desempeñarse en diferentes ámbitos laborales que van desde la industria y el emprendimiento hasta la docencia e investigación. Destaca su ímpetu por realizar actividades de altruismo que sirvan para la transformación social de su entorno y el involucramiento de más niñas a la ciencia. Por último, el área personal de su proyecto de vida permite ver el cuestionamiento de las jóvenes respecto con los roles tradicionalmente asignados a las mujeres, y su preferencia por el desarrollo profesional y personal.

Palabras clave: educación superior, proyecto de vida, ingeniería, carreras de ingeniería, educación STEM

Abstract

An analysis of the life project of female engineering students at a university in southeastern Mexico is presented. This is done with a qualitative approach with grounded theory design and through online interviews. The results show that these women, enrolled in careers where they are a minority, have managed to build a life project where they hope to continue studying, through a postgraduate degree or specialization, some of them abroad. They wish to be able to work in

different fields, ranging from industry and entrepreneurship to teaching and research. They are eager to carry out altruistic activities that serve for social transformation and the involvement of more girls in science. Finally, the personal area of their project allows us to see the young women's questioning of the roles traditionally assigned to women and their preference for professional and personal development.

Keywords: higher education, life project, engineering, engineering careers, STEM education

Introducción

La investigación sobre las mujeres estudiantes de Ingeniería se ha desarrollado en los últimos años a partir del contexto internacional de las brechas de género, ya que a nivel internacional existe una diferencia significativa en la matrícula de mujeres que están inscritas en carreras STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*); en comparación con las cifras de los varones en las mismas carreras. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) señala que del total de mujeres en Educación Superior (ES) el 31% cursaba una carrera STEM, específicamente el 15% en el área de la Salud y Bienestar, el 8% estudiaba en carreras relacionadas con la Fabricación y Construcción, seguidas por el 5% de estudiantes en carreras de Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística; por último, el 3% seleccionó una profesión relacionada con las Tecnologías de la Información y Comunicación (UNESCO, 2019).

En México la matrícula de mujeres en ES ha incrementado, sin embargo, persisten las brechas de desigualdad de género en las profesiones vinculadas con las Ciencias Exactas e Ingenierías. En el ciclo escolar 1999-2000 las mujeres representaban la mitad del estudiantado en ES, pero permanecían minoría en carreras del área Tecnológica e Ingenieril, con el 27% de la matrícula (Bustos, 2004). Para el ciclo escolar 2008-2009 aumentó la matrícula de mujeres en el

área de Tecnología e Ingeniería al 30.2% (ANUIES, 2009 en De Garay & Del Valle Díaz-Muñoz, 2012) y en el ciclo escolar 2019-2020 llegaron a representar el 31.2% del estudiantado (ANUIES, 2019).

En el estado donde se realizó esta investigación, se observa aumento en la matrícula de mujeres en ES, ya que pasaron del 48.5% de la matrícula en el ciclo escolar 2010-2011, al 51.2% en 2019-2020. Respecto con las carreras de Ciencias Naturales, Exactas, Ingenierías y Tecnología, entre 2010- 2011 el 30.6% de la población estudiantil eran mujeres (ANUIES, 2011). Lo anterior permite notar la evolución de la matrícula en diferentes áreas educativas en México: la presencia de las mujeres en educación superior ha aumentado, incluso en las socialmente consideradas masculinas; sin embargo, persisten las brechas de desigualdad a nivel nacional en las carreras vinculadas a STEM y la Ingeniería.

A partir de una revisión de literatura fue posible percatarse que las investigaciones sobre las mujeres y carreras STEM buscan comprender las razones de las brechas de género expuestas anteriormente. Las principales líneas de investigación seguidas en estos trabajos son: didáctica o currículum en disciplinas STEM; investigaciones sobre grupos subrepresentados en el área y trabajos sobre intervenciones educativas dirigidas a incrementar la presencia de grupos minoritarios en carreras STEM. Ahondando en los resultados, se ha encontrado que existen una serie de factores que influyen en que las mujeres decidan ingresar y permanecer en las carreras de ingeniería o más ampliamente, STEM.

En ese sentido la familia juega un rol importante para motivar a las estudiantes a elegir carreras STEM y en ayudarlas a permanecer en la misma. Destaca que contar con un familiar con profesión STEM servía como puente al mundo de la Ciencia y sería fuente de motivación para las mujeres (Oliveros et al., 2016; Oliveros, 2019). En otros trabajos se ha visto la influencia

específica de padres o tíos como principales transmisores de ese conocimiento Arango (2007). En cuanto a las amistades y pares, su influencia es importante en la elección y permanencia en la carrera (Avendaño & Magaña, 2018; Reinking & Martin, 2018). Incluso ante el acoso u hostigamiento sexual que algunas pudieran recibir (Leaper & Starr, 2019). También se ha identificado la influencia del profesorado en la elección de carreras STEM (Abe & Chikoko, 2020; Maltese & Cooper, 2017). Ya que al transmitir su confianza en la capacidad de las estudiantes para enfrentar los retos que implican estas carreras, estas se ven motivadas para ingresar (García, 2002).

Sobre los factores socioeconómicos, al ser percibidas las profesiones STEM como una oportunidad de movilidad social por su alta remuneración, esto motivaría a personas con pocos ingresos a estudiar carreras STEM (Stoet & Geary, 2018) lo que también parece una respuesta ante las necesidades económicas del núcleo familiar que algunas estudiantes llegan a percibir y al que desean contribuir (Abe & Chikoko, 2020). Además, se ha identificado el desarrollo de la identidad como científicas o identidad STEM como relevante para la permanencia de las mujeres, debido a que abona al sentimiento de pertenencia en STEM (Atkins et al., 2020).

Respecto a los enfoques usados para estudiar a las estudiantes de Ingeniería, se encontró abundante literatura cuantitativa proveniente de México (Oliveros, 2019; Oliveros et al., 2016; Guevara, 2002), y otros países de Latinoamérica (Chiecher et al., 2018; Celis & Héndez, 2017); y Estados Unidos (Leaper & Starr, 2019; Stewart et al., 2020; Stoet & Geary, 2018). En cuando al enfoque cualitativo se encontraron trabajos en México (Álvarez-Aguilar et al., 2019; Bermúdez, 2013; García, 2002); Latinoamérica (Arango, 2007; Ortmann, 2015) y Estados Unidos (King, 2017; Dancy et al., 2020). A partir de esta revisión fue posible constatar que, si bien existe una presencia importante de esta temática, el estudio del proyecto de vida de estudiantes en STEM es limitado (López et al., 2004).

En este contexto surge el presente trabajo, mismo que se desprende de una investigación más amplia titulada: “Trayectoria escolar y proyecto de vida de mujeres estudiantes de Ingeniería en una Universidad Pública”. Específicamente, en este capítulo se presentan los resultados relacionados con el proyecto de vida, que responden a la pregunta de investigación ¿cuál es el proyecto de vida que tienen las estudiantes de Ingeniería en los ámbitos personal, académico y laboral? Y el objetivo específico de analizar con perspectiva de género el proyecto de vida en los ámbitos personal, académico y laboral de las estudiantes de Ingeniería en una Universidad Pública.

Importancia del trabajo

Es necesario apuntar que las brechas de género expuestas anteriormente presentan diferentes consecuencias, tanto a nivel personal como social. En primera instancia, los trabajos vinculados con la Ingeniería y STEM en general, tienen una mejor retribución económica y son los más demandados a nivel internacional (Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo [OCDE], 2017). Esto significa que las mujeres están accediendo en menor medida a las carreras que les facilitarían el acceso a los puestos de trabajo mejor remunerados, lo que tendría repercusiones en la calidad de vida de las mujeres.

Desde una visión más amplia, otros organismos como la UNESCO (2019) consideran que la participación de las mujeres en carreras y puestos STEM son fundamentales para el logro de los objetivos del desarrollo sostenible 20-30, ya que forman a las mujeres con habilidades y conocimientos para la construcción de sociedades inclusivas y sostenibles. Lo que va en línea con el Plan Nacional de Desarrollo [PND 2019-2021] y el Plan Estatal de Desarrollo (2018-2024).

En el caso de esta investigación, destaca por aportar a las investigaciones de las mujeres en Ingeniería y carreras STEM desde un enfoque cualitativo, buscando comprender su visión a futuro,

lo que permitiría comenzar a explorar desde otras aristas la experiencia de las estudiantes del área, sus retos y expectativas.

Contexto

La entidad federativa donde se realizó la investigación cuenta con 39 Instituciones de Educación Superior (IES) (Plan Municipal de Desarrollo, 2018- 2021), específicamente, la Institución donde se realizó este trabajo oferta 45 licenciaturas organizadas en cinco áreas: Salud; Arquitectura y Diseño; Biología; Sociales y Humanidades; así como Ingeniería y Matemáticas. En el área de Ingeniería la institución ofrece diez licenciaturas distribuidas entre Facultad de Ingeniería; Facultad de Ingeniería Química y Facultad de Matemáticas (UADY, 2021).

Algunas de las Facultades que ofrecen las carreras de Ingeniería cuentan con oportunidades de internacionalización, lo cual permite al estudiantado cursar asignaturas, realizar prácticas profesionales o estancias de investigación en el extranjero (UADY, 2021). Según datos de la misma institución, el 61% de los que cuentan con doctorado, forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en alguno de sus tres niveles (UADY, 2021).

En cuanto a la matrícula estudiantil, esta constaba de 26,163 en el ciclo 2018-2019 (UADY, 2022). En el área de la Ingeniería y Matemáticas, las mujeres conformaban el 27.56% de la matrícula en 2019 (UADY, 2019). Además, se observan diferencias dentro de las carreras que se ofertan en esta área, por ejemplo, en Ingeniería en Alimentos se contaba con paridad en 2019, mientras que Ingeniería en Mecatrónica contaba con 11.8% de mujeres e Ingeniería Computacional con el 10.8% de matrícula femenil en ese año (UADY, 2019).

Metodología

Para realizar esta investigación se utilizó el enfoque cualitativo desde un paradigma fenomenológico-interpretativo, ya que partimos de la comprensión que las entrevistadas tienen

sobre la complejidad de sus experiencias vividas y de los significados que les otorgan (Fuster, 2019). Como diseño se utilizó la teoría fundamentada según lo establecido por Glaser y Strauss (1967), ya que permite realizar el análisis de manera inductiva, utilizar la narrativa de las jóvenes como principal unidad de análisis con lo que se indaga sobre sus proyectos de vida desde las propias voces de las estudiantes y con ello a la generación de conocimiento.

Se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas virtuales, a estudiantes de diferentes Ingenierías, donde se contemplaron diferentes aspectos como características sociodemográficas, temáticas sobre lo personal, familiar, educativo y laboral. Las estudiantes contaban con edades entre 20 y 27 años; cursaban entre octavo y onceavo semestre, además de dos estudiantes que habían egresado recientemente (dos meses). Provenían de las Ingenierías en Física, Química en Alimentos, Química Industrial, Mecatrónica y Biotecnología. Al inicio de la entrevista se les pidió la firma de un formato de consentimiento informado, y se les recordó de manera oral sus derechos.

El análisis de datos se hizo línea por línea, siguiendo las recomendaciones de Glaser y Strauss (1967). A partir de este análisis inductivo se realizaron esquemas de afinidad de manera manual para dar sentido a los datos, identificar categorías y sus propiedades, así como la identificación de las relaciones entre las categorías que emergían desde la narrativa de las jóvenes. Cabe mencionar que la confiabilidad del guion de entrevista nos lo confirmó la calidad de la información obtenida, tomando en cuenta los ejes temáticos incorporados en el instrumento.

Proyecto de vida y género

Para este trabajo partimos de señalar que el proyecto de vida es conceptualizado como “un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer”, según lo fundamentado por D’Angelo (1994, como se citó en D’Angelo, 2004, p. 5). Según el mismo autor, este proyecto se concretiza en la disposición que tiene la persona para lograrlo, así como en las posibilidades

internas y externas para llegar al ideal que desea para sí, por lo tanto, determina la relación del individuo hacia el mundo y consigo mismo, su razón de ser en determinado contexto y sociedad. Además de la disposición, es necesario que la persona sea competente y con funcionamiento sano, ya que según Soto (2018) esto y la capacidad de agencia que tiene el sujeto es clave para el logro del proyecto de vida que se ha planteado una persona.

Existen diferentes elementos que condicionan el proyecto de vida de las personas, como la edad, la etnia, la etapa generacional y el género, entre otras circunstancias. En lo que respecta a este trabajo se incorpora la perspectiva de género porque permite reconocer las atribuciones, ideas y representaciones sociales que se construyen a partir de la diferencia sexual. Esta diferencia según Lamas (1986), es usada en todas las sociedades para estructurar la vida y su cultura, determinante en las características sociales y morales de las personas, dando lugar al género, una construcción sociocultural que permea en el establecimiento de las ideas, roles, normas, creencias y prohibiciones que caracterizan lo que se establece en cada sociedad como el deber ser de hombres y mujeres, así como las relaciones entre ambos (Lamas, 2000; Lagarde, 1996).

El género, como construcción social, está presente en todos los contextos donde se desempeña una persona y es legitimado a través de instituciones que tienen un rol importante en su vida, como la escuela. En el contexto de esta investigación, es la universidad una parte del contexto del sujeto donde el género entra en juego y que a la vez contribuye en la construcción de su proyecto de vida, pues a través de ella se legitiman determinados valores, actitudes y comportamientos que se llegan a establecer como comunes y se posicionan como un referente ante lo que significa ser mujer y hombre (Flores-Bernal, 2005). Por lo que no es de extrañar que desde la investigación educativa, el proyecto de vida sea utilizado para comprender las visiones a futuro que el estudiantado va generando para sí, sobre todo en etapas críticas de desarrollo como la

adolescencia en la etapa de los estudios de secundaria (Santana et al., 2012; Betancourth & Cerón, 2017).

En este trabajo se partió de las narrativas de las estudiantes para encontrar inductivamente las categorías que ellas mismas interpretan como su proyecto de vida, pero es importante mencionar que Bertomeu (1996) contempla tres áreas fundamentales que sirven para profundizar en la comprensión de este proceso: el área afectiva que corresponde a la familia, relaciones íntimas, personales o de pareja. El área profesional, donde las personas establecen el campo laboral donde desean desempeñarse, las habilidades que requieren para esto y el estatus que anhelan. Por último, el área social, que contempla lo relacionado con la aprobación social, la manera en que las personas desean relacionarse con otras y cómo desean ser percibidas en su contexto (como se citó en Peña, 2012).

Estos aspectos que forman el proyecto de vida están influidos por el género, a través de roles y estereotipos que a lo largo del proceso de socialización las personas van interiorizando, lo que influye en la subjetividad y construcción de la identidad de las mujeres (Burin, 2008). Así mismo, el género delimita las funciones y tareas que hombres y mujeres deben realizar en la sociedad. Por ejemplo: el rol productivo, que se refiere a las actividades públicas para generar ingresos, bienes o servicios, está relacionado con el género masculino, y usualmente es asignado a los varones. En cambio, el rol reproductivo que consiste en asegurar el bienestar de la familia a través de la procreación, las tareas domésticas y de cuidado, que generalmente se imponen a las mujeres, es decir, establece la división sexual del trabajo (de Barbieri, 1991).

Respecto a las creencias generalizadas sobre las características o rasgos que presuntamente poseen hombres y mujeres -estereotipos de género- (Agut & Martín, 2007). En el caso de la academia y las profesiones, aún persisten creencias que construyen la idea de lo femenino como

relacionado al cuidado de enfermos o la educación de las nuevas generaciones, mientras que las habilidades matemáticas y el uso de máquinas, es visto como características masculinas. Aunque hoy en días las mujeres han optado por transformar sus identidades para franquear los retos de su participación en el contexto masculinizado de las Ingenierías (Preciado et al., 2015).

En conjunto, los roles y estereotipos condicionan las expectativas a futuro de mujeres y hombres según lo que se espera de su género en determinada sociedad, lo que influye en la construcción del proyecto de vida que las personas van elaborando para sí mismas.

Resultados

En las narraciones de las jóvenes fue posible constatar la construcción que han hecho de su proyecto de vida, pues abarca lo que esperan lograr, hacer y ser. Además, el proyecto de vida de una persona se traduce en las posibilidades y disposición que tiene para lograrlo (D'Angelo, 1994 en D'Angelo, 2004). Con la finalidad de comprender el proyecto de vida de las estudiantes, cómo visualizan su futuro y lo que están haciendo para lograrlo, se presentan fragmentos de narrativas para representar las tendencias de sus expectativas en diferentes ámbitos: académico, laboral y personal, con el fin de exponer los espacios a través de los cuales piensan realizar una serie de actividades, acciones y proyectos que conformarán su futuro, según su plan de vida.

Expectativas académicas

En cuanto a lo académico, las estudiantes desean continuar con sus estudios de maneras diferentes, ya sea en posgrados, actividades de educación continua para adquirir conocimientos especializados o aprendiendo idiomas nuevos. Esto se aprecia en las siguientes narrativas:

Yo voy a estudiar una maestría y después un doctorado, eso es lo único que tengo claro. La verdad yo me veo estudiando de corrido todo, me veo, una vez que acabo, estudio la maestría, no sé si aquí en el CINVESTAV o en Monterrey [...] O bien, a un programa en el extranjero,

todavía no lo sé. Y una vez que acabe eso, al menos de que cambie de opinión y diga: “no, sabes qué, esto es horrible, no me interesa” seguidito estudiar un doctorado (Estudiante 1, Ingeniería Física).

Los estudios de nuevos idiomas o refrescar aquellos que dejaron de practicar, son un paso para acceder a posgrados en el extranjero y programas de financiamiento que les permitan solventar esos estudios:

Me interesa una especialidad o maestría, y no dejar ahí, me gustaría un doctorado y combinar esa experiencia con estar fuera del país, con una beca, un proyecto de investigación. Entonces, he estado investigando al respecto (...) y pues ahorita estoy retomando, refrescando el francés y alemán (...) porque independiente de donde se abran las oportunidades, tienes que estar preparado (Estudiante 6, Ingeniería en Biotecnología).

Como se puede observar con algunos de los comentarios de las universitarias, el ámbito educativo es fundamental para trazar su vida a futuro. Es la pieza clave, desde su punto de vista, que les permitirá tener la legitimación académica para obtener empleos y acender laboralmente. El aspecto educativo en posgrados es el soporte principal de su proyecto, de manera que se convierte en la prioridad número uno en su proyecto de vida, lo que representa un cambio fundamental en la cultura de género si se compara con las expectativas que tenían las mujeres de generaciones pasadas. Esto significa en términos de Burin (2008) que la identidad y subjetividad femenina se ha modificado generacionalmente a través de los estudios, rompiendo con el tradicional esquema atribuido al género femenino sobre ser mujer exclusivamente en el ámbito privado, tal como lo han señalado Lamas (1986; 2000), Lagarde (1996) y de Barbieri (1991).

Expectativas laborales

En el área laboral del proyecto de vida, algunas jóvenes expresaron su deseo por trabajar en la industria, mientras otras, en la investigación y divulgación científica. Como menciona la siguiente estudiante:

A la larga, dar un poco de clases, hacer un poco de investigación, trabajar un poco en industria... (Estudiante 3, Ingeniería Física).

A lo que agraga otra estudiante:

Había pensado en el área de control de calidad, sin embargo, mi mente estaba más creativa yo creo y sí me gustaría estar en el área de diseño de nuevos productos, nuevos empaques, nuevos sabores y últimamente, bueno, hace poquito ingresé a un equipo de divulgación científica de mujeres y me está gustando mucho, así que yo creo que me voy más para la divulgación. Investigación un poco, pero me gusta más divulgar, y creo que se relaciona muchísimo (Estudiante 4, Ingeniería en Alimentos).

Siguiendo con lo laboral, algunas jóvenes mencionan su motivación para trabajar fuera de Yucatán, ya sea en otros estados u otros países. Como se lee a continuación:

Quiero, a ver si lo logro, irme a Francia a estudiar, si Dios lo permite igual laborar allá, es muy diferente la industria que aquí, si me gustaría laborar en otro lugar, no solo aquí en México (Estudiante 7, Ingeniería Química Industrial).

Así mismo, se pudo constatar la iniciativa de otras estudiantes por emprender sus propios negocios donde puedan desarrollar habilidades y conocimientos. Como se observa en el siguiente fragmento:

Me gustaría, o sea, terminando la maestría, me gustaría trabajar en la industria, así una empresa así grande en unos años más, pero, así largo, largo plazo, me gustaría emprender algo, sacar una

firma de no sé, de ingeniera para hacer proyectos y diseñar plantas procesadoras y cosas así (Estudiante 8, Ingeniería en Alimentos).

Con estos fragmentos es posible observar que las jóvenes tienen definido un proyecto laboral muy claro y no dudan en lograr la movilidad en áreas muy específicas que demandan no solamente una buena preparación, sino un grado de dificultad superior que tradicionalmente ha estado relacionado con el trabajo masculino. Los datos oficiales (UNESCO, 2019; ANUIES, 2019) muestran que en las Ingenierías la presencia de las mujeres ha incrementado en las últimas décadas, sin embargo, aún forman sólo la tercera parte de la matrícula estudiantil en esta área científica. A pesar de esta limitación estadística, las jóvenes no ven obstáculos para acceder y ascender laboralmente, por lo que sus expectativas en el trabajo son ambiciosas y sin temor al fracaso, como suele suceder en otros espacios laborales donde el techo y barreras de cristal siguen presentes, siendo barreras invisibles que limitan el desarrollo profesional de las mujeres, no por falta de capacidad sino por una cultura de género que las limita Burin (2008). Así mismo, estas expectativas de trabajo seguirán transformando la cultural de género tradicional asignada a las mujeres.

Expectativas personales

Se pudo constatar que las áreas laborales y académicas son de mayor prioridad para las jóvenes y otros aspectos, relacionados con la maternidad o el matrimonio, se posicionan como algo en construcción dentro de la visión a futuro que han creado de sí mismas. Como se ilustra en el siguiente fragmento:

Sí me veo casándome en algún punto, no sé cuántos años, con eso no tengo prisa ni nada, lo que pase será bueno. Y en cuanto a tener una familia, sí me gustaría, pero quiero dedicarme de lleno

a mi profesión, pues por lo menos unos 10 años y a partir de ahí ver si tengo una familia. Pero sí, ahorita mi prioridad es mi profesión y soy yo (Estudiante 8, Ingeniería en Alimentos)

En cambio, lo que respecta al matrimonio y formar una familia, actividades socialmente relacionadas con lo femenino, son vistas por todas las estudiantes como una posible meta a varios años por delante y que tiene una importancia menor que lo laboral o académico. Esta postura fue muy clara en todas las narraciones y puede apreciarse a continuación:

O sea, yo lo que sé, sobre la línea que quiero trabajar y la verdad nunca he sido de las personas que: “para los 30 quiero estar casada”, “antes de los 25 no me voy a casar” o sea, cuando encuentre a alguien y sienta la seguridad de que estoy a gusto, en ese momento me casaré, si es el año que viene o en 15 (Estudiante 1, Ingeniería Física).

En otros casos el matrimonio es visto como una parte de su proyecto de vida, pero dejan a la maternidad como una posibilidad en segundo plano y a largo plazo. Esto se aprecia en la siguiente viñeta:

Cuando venga, vendrá, o sea sí, sí tengo pensado, contemplado el matrimonio, no sé si tendré hijos o no, eso también estará por determinarse en ese punto. También para mí, yo tengo como bastantes cuestiones de salud que me hacen como pensarlo dos veces (Estudiante 1, Ingeniería Física).

Otra estudiante comenta que si bien, dentro de sus planes sí considera el matrimonio, ya ha decidido que la maternidad no forme parte de su futuro. Como comenta:

Hijos no, la idea de hijos no me gusta, eso sí de plano no, o sea tener un compañero y casarme, pienso que es algo bonito, porque siento que no estamos aquí para estar solos (Estudiante 6, Ingeniería en Biotecnología).

Estas características resultan relevantes cuando se toman en cuenta los esfuerzos que en el mundo laboral las mujeres realizan para mantener un balance con lo personal y las tareas de cuidado que les suelen ser asignadas y que, en algunos casos se han identificado como causa para que las carreras profesionales de las mujeres avancen más lento que la de sus pares varones, tal como señalan Berlien, Varela y Robayo (2017).

En el ámbito personal, las estudiantes mencionaron diferentes aspectos de su desarrollo que son importantes para ellas, como el cuidado de sus padres, la autonomía económica y el cuidado de su salud. Como se ve a continuación:

Mis enfoques son más al nivel personal obviamente, como es mi salud, en todos los aspectos: físico, mental y espiritual, ese es mi enfoque y, obviamente, mi familia. Mis prioridades también se han afianzado y también cambiado. Mi prioridad es mi mamá, y va por ahí, a nivel personal es eso, mi prioridad es mi salud, mis planes académicos, profesionales y mi familia, o sea, de una pareja o algo así, no estoy cerrada a la idea, pero no es algo que yo esté buscando ahorita (Estudiante 6, Ingeniería en Biotecnología).

Algo que destacó en la narrativa de las jóvenes es su inquietud por realizar actividades de trascendencia social, pues lo perciben como un contexto donde podrían sentirse realizadas y llevar a cabo su “misión de vida”. Estas actividades, lejos de quedarse en el altruismo, consisten en acciones para la transformación social, el bien común, a favor de los derechos de otros e incluso para el desarrollo científico del país. Como se ve a continuación:

Me gustaría estar en un cargo de liderazgo en una empresa, es algo que sí me gustaría. Siento que tengo la habilidad para hacerlo (...) creo mucho en que la educación es como uno de los factores importantes para tener un mejor desarrollo en el país (...) definitivamente me veo como

ayudando a más chicas a involucrarse en las áreas [de Ingeniería y Ciencia] (Estudiante 2, Ingeniería Mecatrónica).

Otra de las estudiantes menciona:

Lo importante para mí es cómo puedo transformar mi entorno con lo que yo conozco. Me gustaría mucho involucrarme en ese sentido, porque también me gustaría poner un refugio de animales (Estudiante 5, Ingeniería en Alimentos).

Los párrafos anteriores nos muestran que los proyectos de las jóvenes universitarias priorizan áreas que distan de la cultura y roles asignados a las mujeres, tal como se observó en el ámbito educativo y laboral. Si bien el matrimonio y maternidad no desaparecen del proyecto de vida, sí tienen una marcada tendencia a ubicarse en un segundo nivel, lo que confirma, al menos tomando en cuenta las narrativas de las estudiantes universitarias entrevistadas que la cultura de género se encuentra en transformación en las generaciones jóvenes que cursan Ingeniería. Si tomamos en cuenta las aportaciones de investigaciones con perspectiva de género como las señaladas a lo largo del texto, observamos importantes cambios en la identidad femenina.

Conclusiones

El abordaje de los cambios culturales observados en la población universitaria femenina a través de estudiantes del área de Ingeniería ha sido relevante en los últimos años a través de los estudios de las mujeres en el área STEM. Los datos internacionales y nacionales abordan este avance como un factor importante de los cambios observados en la cultura de género, ya que, por primera vez, en el mundo moderno, ellas se incorporan a un mundo tradicionalmente masculino. El avance no ha sido fácil, tal como señalan las estadísticas al respecto donde se observa que solo la tercera parte de los profesionales en esta área científica, son mujeres.

Con el fin de responder a las preguntas de investigación planteadas al respecto fue necesario tomar en cuenta las aportaciones de los estudios de género para analizar y comprender los aspectos de la cultura que limitan a las mujeres en el acceso y permanencia en actividades tradicionalmente masculinas, así como los cambios en la identidad y subjetividad femenina.

Una manera de visualizar estos cambios es a través de los proyectos de vida que las estudiantes tienen para su futuro. Son jóvenes que se atrevieron a incursionar en el mundo de los hombres, transformando roles y estereotipos que han dictado históricamente su permanencia en profesiones vinculadas al sistema de cuidados y actividades “propias de las mujeres”. En términos generales, abordamos el proyecto de vida en los ámbitos personal, académico y laboral de las estudiantes de Ingeniería en una Universidad Pública, y después de categorizar las narrativas expuestas en los resultados, se exponen las siguientes conclusiones.

Con base en los resultados expuestos fue posible constatar cómo está configurado el proyecto de vida de las jóvenes entrevistadas. En cuanto a lo académico, resultó relevante que las jóvenes desean seguir aprendiendo sobre su área, con la finalidad de mejorar sus conocimientos, habilidades y su futuro laboral. Ya sea con estudios de posgrado o diplomados, las jóvenes están tomando acciones para lograr sus metas, como es el estudio de un segundo o tercer idioma.

Trabajar en la industria o desarrollar sus propias empresas son dos actividades del área laboral que destacaron, a lo cual se suma el interés por el trabajo en la academia con la investigación y divulgación. Tanto en esta área como en la laboral se observó que quieren desenvolverse fuera del estado o el país.

En el ámbito personal, sus narraciones permitieron ver que existe un proceso de transformación de la identidad y subjetividad femenina, que está reflejada en algunos cambios de los roles históricamente asignados a las mujeres como la reproducción y cuidado de los hijos como

objetivo principal en sus vidas o como única forma de ser mujer. Los datos muestran que la cultura de género se mantiene, pero en el caso de estas estudiantes, tanto el matrimonio como la maternidad aparecen en un segundo plano en su proyecto de vida. Además, las narrativas indican que, en la búsqueda de la transformación de su entorno, pretenden realizar actividades de trascendencia social, lo que muestra un proceso de agencia que las jóvenes han adquirido hasta el momento y cómo esto las ha llevado al fortalecimiento necesario para lograr su proyecto de vida.

En conclusión, las jóvenes han diseñado para sí un futuro con altas expectativas, es una visión ideal que está en proceso de construcción a través de acciones concretas como el estudio de posgrados, trabajo altamente profesional y diversas capacitaciones como idiomas, que finalmente esperan concretar en un nivel de agencia y empoderamiento, tal como lo señala Montero (2003, citado en Silva & Martínez, 2004).

En síntesis, este trabajo nos muestra que las mujeres pueden cambiar la cultura asignada, que lo pueden hacer en un área científica tradicionalmente masculina y que en el proceso han desarrollado una estrategia clara que revela el desarrollo de habilidades que marcará su futuro e incidirán el cambio social. Para ello, será necesario tomar en cuenta, por parte de las autoridades educativas que es preciso fortalecer la formación de recursos humanos en la Ciencia y la Ingeniería, especialmente en las niñas desde la infancia. En este sentido, es preciso fortalecer líneas de investigación que generen conocimiento en diferentes contextos (rural, urbano, indígena) del proceso que viven las mujeres vinculadas a esta área científica para definir estrategias educativas acordes a las necesidades de la actualidad.

Referencias

Abe, E. N., & Chikoko, V. (2020). Exploring the factors that influence the career decision of STEM students at a university in South Africa. *International Journal of STEM Education*,

7(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00256-x>

Agut, S., & Martín, P. (2012). Factores que dificultan el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad: una revisión teórica. *Apuntes de Psicología*, 25(2), 201–214. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/125>

Álvarez, N. T., González, V. P., & Castillo, J. A. (2019). Mujeres y Carreras de Ingeniería en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en México: una Mirada desde las Vivencias de las Estudiantes. *Formación Universitaria*, 12(4), 85–94. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000400085>

Arango, L. G. (2007). Género e ingeniería: la identidad profesional en discusión. *Revista Colombiana de Antropología*, 42, 129–156. <https://doi.org/10.22380/2539472x.1183>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. Anuarios estadísticos. Ciclo escolar 2010-2011. <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. Anuarios estadísticos. Ciclo escolar 2019-2020. <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Atkins, K., Dougan, B. M., Dromgold-Sermen, M. S., Potter, H., Sathy, V., & Panter, A. T. (2020). “Looking at Myself in the Future”: how mentoring shapes scientific identity for STEM students from underrepresented groups. *International Journal of STEM Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00242-3>

Avendaño, K. C., & Magaña, D. E. (2018). Elección de carreras universitarias en áreas de ciencia,

- tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(2), 154–173. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457556293008>
- Berlien, K., Varela, P., y Robayo, C. (2017). Desigualdades de género en la formación y promoción de mujeres en el área de STEM. El caso observado en las universidades chilenas. *XXXI Congreso ALAS. Uruguay*, 1–17.
- Bermúdez, F. M. (2013). Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas. La situación de género de mujeres universitarias indígenas. *Zona Franca. Revista Del Centro de Estudios Interdisciplinarios Sobre Mujeres*, 21(22), 65–74.
- Betancourth, S., & Cerón, J. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 0(50), 21–41. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/811>
- Burin, M. (2008). Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39(1), 75-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017401006>
- Bustos, O. (2004). Reordenamientos genéricos de la matrícula en la educación superior. El caso de México. *Otras miradas*, 4(1), 30–49. <https://doi.org/10.1016/c2013-0-16367-2>
- Celis, J., E., & Héndez, N., R. (2018). Preferencias de empleo de las estudiantes de doctorado en Ingeniería. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(2), 321-337. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67957814009>
- Chiecher, A.-C., Elisondo, R., C., Paoloni, P.-V., & Donolo, D.-S. (2018). Creatividad, género y rendimiento académico en ingresantes de Ingeniería. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 138–151. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299158431008%0ACómo>
- D’ Angelo, O. (2004). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad

- individual y social. *Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas*.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>
- Dancy, M., Rainey, K., Stearns, E., Mickelson, R., & Moller, S. (2020). Undergraduates' awareness of White and male privilege in STEM. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00250-3>
- de Barbieri, M. T. (1991). Los ámbitos de acción de las mujeres. *Revista Mexicana de Sociología*, 53(1), 203–224. <https://doi.org/10.2307/3540834>
- De Garay, A., & Del Valle Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3–30. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.6.54>
- Flores-Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 38, 67–86. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003806.pdf>
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, P. (2002). Las carreras en Ingeniería en el marco de la globalización: una perspectiva de género. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 32(3), 91–105. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032305%0ACómo>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Transaction.
- King, B. A. (2017). Navigating stem: Afro Caribbean women overcoming barriers of gender and race. *SAGE Open*, 7(4), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244017742689>
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. horas y HORAS.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva Antropología*, 8(30), 173-198. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159/15903009>

- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1- 23.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- Leaper, C., & Starr, C. R. (2019). Helping and Hindering Undergraduate Women's STEM Motivation: Experiences With STEM Encouragement, STEM-Related Gender Bias, and Sexual Harassment. *Psychology of Women Quarterly*, 43(2), 1–19.
<https://doi.org/10.1177/0361684318806302>
- López, M., Lisboa, A., & Sáinz, M. (2004). Mujeres Ingenieras: percepciones sobre su vida profesional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), 161–180.
- Maltese, A. V., & Cooper, C. S. (2017). STEM Pathways: Do Men and Women Differ in Why They Enter and Exit? *AERA Open*, 3(3), 1–16. <https://doi.org/10.1177/2332858417727276>
- Plan Nacional de Desarrollo 2019 -2024. *Gaceta Parlamentaria, sin vol.*(5266), 150–156.
- Oliveros, M., Cabrera, E., Benjamín, V., & Schorr, M. (2016). La motivación de las mujeres por las carreras de ingeniería y tecnología. *Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento*, 4(9), 89–96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457645340007>
- Oliveros, M. A. (2019). STEAM as a tool to encourage engineering studies. *Revista Científica*, 2(35), 158–166. <https://doi.org/10.14483/23448350.14526>
- Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo [OCDE]. (2017). The under-representation of women in STEM fields, en *The Pursuit of Gender Equality: An uphill Battle*, pp. 105-112. https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/the-pursuit-of-gender-equality_9789264281318-en#page9
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación [UNESCO]. (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en Ciencias, Tecnologías, Ingeniería y Matemáticas (STEM)*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649?posInSet=1&queryId=d5f381da-86f6-442b-8f3b-a86a83220043>

Ortmann, C. (2015). Mujeres, Ciencia y Tecnologías en las universidades: ¿la excepción a la regla? *Revista del IIICE*, 0(38), 95–108. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3465>

Peña, C. (2012). El proyecto de vida y la Enfermería. Tendencia antropológica, histórica, filosófica, epistémica. *Revista electrónica Portalesmedicos.com*. <https://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articles/4831/1/El-proyecto-de-vida-y-la-Enfermeria-Tendencia-antropologica-historica-filosofica-epistemica.html>

Plan Estatal de Desarrollo de Yucatán 2018-2024, Diario Oficial del Estado de Yucatán, 30 de marzo de 2019, Suplemento I, (Yucatán, México). http://www.yucatan.gob.mx/docs/transparencia/ped/2018_2024/2019-03-30_2.pdf

Plan Nacional de Desarrollo [PND] 2019-2024. Anexo XVIII-Bis. Gaceta Parlamentaria, (5266), 150–156, 30 de abril de 2019, (México). <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>

Preciado, F., Kral, K. K., & Álvarez Ramón, M. G. (2015). «Navegando entre dos mares»: mujeres en el contexto de la cultura de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 39–58. <https://doi.org/10.35362/rie680199>

Reinking, A., & Martin, B. (2018). The gender gap in STEM fields: Theories, movements, and ideas to engage girls in STEM. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 148–153. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.271>

Santana, L. E., Feliciano, L. A., & Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26–38. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11391>

- Silva, C., & Martínez, M. L. (2004). Empoderamiento: Proceso, Nivel y Contexto. *Psykhe*, 13(2), 29–39. <https://doi.org/10.4067/s0718-22282004000200003>
- Soto, D. (2018). (In)compatibilidad entre familia y trabajo remunerado en la modernidad. En A. Cárdenas y A. Yévenes (Comp.). *Mujeres, familias y trabajos*. <https://www.teseopress.com/trabajofemenino/chapter/proyectos-de-vida-femeninos-incompatibilidad-entre-familia-y-trabajo-remunerado-en-la-modernidad/>
- Stewart, J., Henderson, R., Michaluk, L., Deshler, J., Fuller, E., & Rambo-Hernandez, K. (2020). Using the Social Cognitive Theory Framework to Chart Gender Differences in the Developmental Trajectory of STEM Self-Efficacy in Science and Engineering Students. *Journal of Science Education and Technology*, 29(6), 758–773. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09853-5>
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2018). The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science*, 29(4), 581–593. <https://doi.org/10.1177/0956797617741719>
- Universidad Autónoma de Yucatán [UADY]. (2019). Matrícula de nivel superior y posgrado de la Universidad Autónoma de Yucatán 2019.
- Universidad Autónoma de Yucatán [UADY]. (2021). *Plan de Desarrollo del Campus de Ciencias Exactas e Ingenierías 2015 – 2022*. <https://www.ciplade.uady.mx/planes/PD%20CCEI.pdf>
- Universidad Autónoma de Yucatán [UADY] (2022). *Informe de gestión 2019-2022*. Recuperado el 30 de marzo de 2022. <https://www.pdi.uady.mx/informe2020.php>

LA SOCIALIZACIÓN EN EL AULA: EXPERIENCIAS DOCENTES EN LA
CONFORMACIÓN DE ESPACIOS PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

Gabriela Lizeth Cauich Alcalá

Juanita de la Cruz Rodríguez Pech

Resumen

La socialización en el aula es un instrumento para la promoción de valores, actitudes y formas de organización social, las cuales son transmitidas al estudiantado por diferentes vías, entre ellas el currículo oculto. En este capítulo se realiza un análisis acerca de las características del proceso de socialización un aula de clases de educación primaria a partir del actuar cotidiano de un profesor y de su alumnado, quienes se encaminan al desarrollo de actitudes que favorezcan la convivencia democrática. El estudio fue cualitativo de tipo descriptivo, cuyo propósito fue identificar cómo se promueve la convivencia democrática en el aula desde las prácticas tácitas del docente. Los principales resultados sugieren que el uso del lenguaje verbal y no verbal, así como la presencia de reglas de convivencia establecidas en el aula son los mecanismos que el profesor emplea como parte de la socialización; también el empleo de estrategias concretas de motivación extrínseca, tales como recompensas, uso de sanciones grupales y la participación del grupo en la toma de decisiones. Se concluye que, a través del manejo del poder y la resolución de los conflictos en el salón de clases, la solidaridad frente al autoritarismo y la participación frente a la pasividad que demuestra en su toma de decisiones, el docente se convierte en el medio principal para fomentar la convivencia democrática en su aula.

Palabras clave: mecanismos de socialización; convivencia democrática; estrategias de enseñanza; educación ciudadana; educación primaria.

Abstract:

Socialization in the classroom is an instrument for the promotion of values, attitudes, and forms of social organization, which are transmitted to the student body through different ways, between them the hidden curriculum. In this chapter, an analysis is made about the characteristics of the socialization process in a primary education classroom based on the daily actions of a teacher and his students, who are directed to the development of attitudes that favor democratic coexistence. The study was qualitative of descriptive type, whose purpose was to identify how democratic coexistence is promoted in the classroom from the tacit practices of the teacher. It was found that use of verbal and non-verbal language, and the explicit rules of coexistence, established in participative way, are the devices that teacher uses to socialize students in classroom; also, the use of concrete strategies of extrinsic motivation, such as rewards, use of group punishments and group participation in decision making. It is concluded that through the management of power and the resolution of conflicts in the classroom, solidarity against authoritarianism and participation against the passivity in its decision making, the teacher becomes the main means to promote democratic coexistence in his classroom.

Key words: socialization devices; democratic coexistence; teaching strategies; citizenship education; primary education.

Introducción

Educación para la democracia implica construir experiencias de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de actitudes para dar origen a la convivencia incluyente y plena de todos los ciudadanos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008). La escuela es un ámbito con grandes posibilidades para producir estas experiencias, como señala Dreeben (1968, citado por Giroux, 1990), en ella no sólo se instruyen contenidos de programas oficiales,

también se promueven principios de conducta que son aprendidos por los estudiantes desde el currículo oculto.

Este tipo de currículo involucra la transmisión de valores y comportamientos que prevalecen en una cultura (Ayesh Alsubaie, 2015). En este sentido, la institución educativa reproduce las relaciones de poder que operan en la sociedad, además los contenidos educativos difunden la cultura operante que determinan los comportamientos socialmente aceptados (Maceira, 2005). Ante ello las aulas son escenarios de interacción donde de manera explícita o tácita, docentes y alumnos intercambian opiniones y valores que en algunas ocasiones están contrapuestos (Pérez Gómez, 2009). Los procesos de socialización que los alumnos viven, tanto en la escuela como en el aula, son determinantes para la formación de valores y actitudes, de ahí la importancia de analizar las interacciones que el docente promueve y los aprendizajes que se derivan de ello. Por lo cual, las prácticas educativas del profesorado cobran un papel de gran interés en el estudio de la socialización en las aulas. Respecto a dicho tema García-Cabrero et al., (2008) afirman que:

(...) la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (p. 4).

El proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula recaen en la figura del docente, quien es el responsable de desarrollar las competencias en los estudiantes mediante sus prácticas educativas. En ese sentido, el profesor puede ser una influencia para los alumnos pues se convierte en un modelo de identificación, por lo tanto, las conductas y actitudes que demuestra en el aula pueden ser referentes para los alumnos en la construcción de su personalidad (Reyzábal & Sanz, 1995).

Por lo que la convivencia escolar trae consigo experiencias formativas que le permiten al alumnado aprender cómo interactuar en el medio social y estos aprendizajes pueden enseñarse a través del currículo oculto de las prácticas educativas de los profesores.

Importancia del estudio

El currículo oficial refiere de manera explícita sus contenidos e intenciones, convirtiéndose en una guía que orienta la ejecución del currículo real, en otras palabras, las prácticas educativas que se concretan en el aula. A pesar de la relación compleja entre programa-implementación que podría caracterizar al proceso de enseñanza y aprendizaje, existe otro tipo de currículo que subyace en los procesos que se desarrollan en el aula, pues debido a su gran potencial puede reforzar las ideologías y creencias dominantes de la sociedad. El currículo oculto se asocia a contenidos como: igualdad, género, raza, sexualidad, normas sociales, entre otros, que se esconden detrás de los programas oficiales, desde la pedagogía crítica estos contenidos están destinados a reproducir la cultura dominante y a preservar la desigualdad sobre los grupos sociales; además su principal contenido se relaciona con los valores y normas sociales que los estudiantes deben aprender pero de forma no declarada (Aycicek, 2021; Baykut et al., 2022)

Sin olvidar la función principal de la Educación como un instrumento de transmisión cultural, progreso y transformación social, se desarrolla dentro de un proceso social que se concreta en los espacios escolares, específicamente en las aulas, es de gran relevancia comprender los significados que se producen en la interacción maestro-alumno para ampliar la comprensión sobre lo que realmente se enseña (Brítez, 2021).

Los estudios referidos al currículo oculto en nivel básico primaria enfocados en la convivencia pacífica y democrática son limitados, por lo cual el estudio que se presenta pretende aportar información al bagaje de la formación en valores desde el currículo oculto.

Contexto

El escenario de la investigación fue una escuela primaria pública, ubicada en una comunidad semi urbana de Yucatán. La investigación se realizó con la participación de un docente, a quien se denominará “Manuel” a lo largo del trabajo. El profesor es Licenciado en Educación Primaria; al momento del estudio, sumaba un año y medio de experiencia laboral. Puede decirse que se trata de un profesor novato o en etapa inicial, a lo cual Bozu (2009) explica que este tipo de profesores se caracteriza por inexperto y recién graduado, teniendo alrededor de menos de cinco años de experiencia profesional.

Por lo anterior, este trabajo relata parte de las primeras experiencias del profesor en la conformación de espacios de convivencia democrática en el aula.

El grupo de estudiantes a cargo del profesor estuvo conformado por 32 niños, quienes cursaban el sexto grado de primaria, al momento del estudio, tenían edades entre los 11 y 12 años y procedían de familias de conformación diversa y nivel socioeconómico variado.

Metodología

El trabajo de investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo, puesto que se pretendió profundizar sobre los significados que el docente le confiere a la temática de estudio (Taylor & Bogdan, 1987). El alcance del estudio fue descriptivo, la principal característica de estos trabajos es evidenciar las construcciones sobre un tema de interés en una población particular (Ramos-Galarza, 2020).

La pregunta de investigación que se estableció fue ¿cómo contribuyen las prácticas subyacentes del docente en la formación de valores y actitudes para la convivencia democrática en alumnos de nivel básico primaria?

Se empleó la observación no participante, con el fin de identificar los procesos que se dan en un lugar específico, en este caso el aula, para obtener una descripción detallada de los mismos (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003). Esta técnica se realizó con apoyo de una guía y la información recabada se registró en notas de campo; en total, se realizaron cinco períodos de observación, con distinta duración de tiempo en cada uno. De igual forma se utilizó la entrevista semiestructurada, puesto que es de gran utilidad para permitir al entrevistador y el entrevistado dirigir la conversación sobre temas que se consideren importantes durante el desarrollo de la entrevista (Denzin & Lincoln, 2018).

Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación ponen de manifiesto ciertos mecanismos de socialización que el profesor Manuel emplea en la conformación del ambiente del aula, así como las estrategias que utiliza para el establecimiento de una convivencia democrática.

Mecanismos para la socialización y estrategias para la convivencia

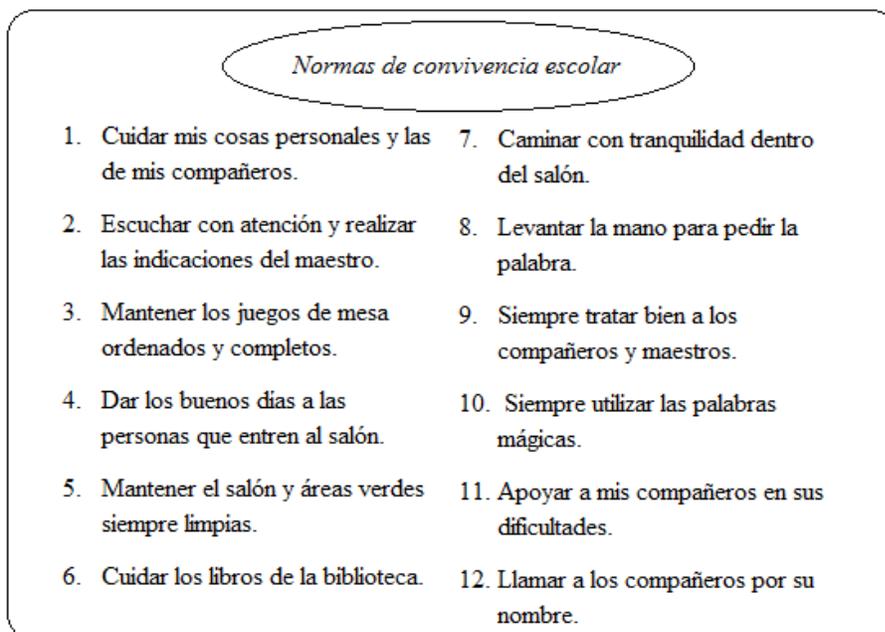
El uso del lenguaje verbal, no verbal y la explicitación de reglas de convivencia, son los principales mecanismos que este profesor emplea en el aula para regular la conducta del alumnado. La influencia del lenguaje no verbal se puso de manifiesto en situaciones como la siguiente: todas las mañanas al sonar el timbre, los alumnos salen del salón para formar dos filas (una de niñas y otra de niños); esta es una práctica común a todos los grados escolares. El grupo del maestro Manuel frecuentemente espera la llegada del docente para realizar dicha actividad; al percatarse de que éste se dirige al salón, de inmediato forman y organizan sus respectivas filas. Así, a través de gestos faciales y miradas, los estudiantes se percatan de la aprobación o desaprobación del profesor ante su comportamiento, y reaccionan en consecuencia para modificar o mantener la conducta.

Las expresiones verbales, incluso llegan a ser imitadas por los estudiantes para regularse mutuamente. Un ejemplo es la frase que el profesor suele usar para desalentar las pláticas entre los alumnos durante el momento de la clase: “*si tanto quieres platicar con él, invítalo a almorzar a tu casa*”. Los alumnos imitan este mecanismo de control, empleando esta frase para exhortar a sus compañeros hacer silencio. Otros ejemplos de la adopción de expresiones del profesor por parte de los alumnos se refieren a la limpieza del aula, lo cual se expondrá más adelante.

Dentro del aula de clase, un cartel titulado “Normas de convivencia”, tiene un lugar especial en la pared. En él se enuncian 12 reglas que pretenden regular la conducta del alumnado (figura 1).

Figura 1

Normas de convivencia en el salón, del grupo de 6° grado



Al conformar estas normas, el docente señaló que evitó incluir oraciones negativas y procuró la inclusión de comportamientos que las y los alumnos pudieran realizar. De acuerdo con el profesor la infracción de alguna de estas normas amerita una sanción.

Respecto de las estrategias que el profesor Manuel ha establecido con el fin de asegurar la adecuada convivencia, destaca el establecimiento y mantenimiento de los roles en el aula. Estos roles operan de manera continua en la interacción con sus estudiantes, incluso en los espacios de convivencia que el profesor dispone. En éstos, Manuel organiza y toma parte de actividades lúdicas junto con sus estudiantes; de esta forma, pretende que las y los alumnos lo vean como una figura no autoritaria, capaz de convivir con ellos y realizar actividades fuera del plano escolar, tales como bailar o jugar:

“Doy un momento de convivencia, [me dicen]: *dale maestro, que baile*, y entonces bailo. *Dale maestro, dale, vamos a jugar esto*, y jugamos un rato”
(Manuel).

El profesor afirma que el objetivo de esta interacción es crear un ambiente de confianza, en el cual los alumnos no tengan temor de expresar sus ideas o incluso corregir al docente cuando este se equivoque en alguna explicación.

No obstante, en este marco de interacción, en algunas ocasiones “se pierde la autoridad docente” es decir, las reglas se pasan por alto y los alumnos dejan de percibir los límites entre los roles; el profesor resuelve la situación adoptando una postura estricta y reprendiendo al grupo, para clarificar nuevamente los papeles dentro del aula:

“Hay momentos para todo, hay momentos para relajear, momentos para contar historias, momentos para hablar, momentos para convivir; pero cuando es momento de hacer tarea, cuando es momento de estudiar, también tienen que aceptarlo, les guste o no les guste, tienen que hacerlo” (Manuel)

“Cuando me intentan levantar la voz, entonces les digo: ¡hey! ya cálmate; si me vuelves a hacer eso te pongo tu reporte y te mando a la dirección, y si no te gusta mando a llamar a tus papás” (Manuel).

El profesor Manuel también ha tenido que recurrir a imponer sanciones grupales para evitar disputas que entorpezcan la convivencia democrática en el aula. Un ejemplo claro de esto se observó en la rutina que se sigue al término de la jornada escolar: los alumnos organizan sus libros y libretas bajo sus asientos, también recogen la basura del salón y al terminar, se sientan en silencio, mientras el profesor verifica que hayan cumplido con la rutina de limpieza.

Según las reglas del profesor, por cada residuo que encuentre en el salón, asigna una tarea extra. El docente comenzó a implementar esta estrategia al observar que al finalizar la jornada, el aula terminaba sucia y ningún alumno se responsabilizaba por ello. De igual forma, introdujo la sanción grupal al notar que algunos alumnos escondían basura bajo el asiento de otros compañeros, para evitar recogerla:

“¿Por qué sanciono a todos?, porque se les hace muy fácil que si ven basura bajo su lugar, lo patean al lugar del otro y dicen que él fue. Por el simple hecho de no recogerlo, culpan al otro (...) y como en ocasiones no lo veo, no puedo probar si es cierto o no” (Manuel).

La sanción grupal es una medida que el docente adoptó para responsabilizar a todos los alumnos de la limpieza y organización del aula. Para Manuel, la intención de la estrategia es fomentar la conciencia respecto del cuidado del medioambiente, de manera colaborativa y corresponsable.

Las relaciones entre los propios alumnos son un ámbito en el que este profesor ha trabajado de manera enfática, debido a ciertos hábitos de interacción que los estudiantes demuestran: se asignan apodos, hacen burla o incluso, se golpean “a modo de juego”; sin embargo, cuando un

estudiante no está dispuesto a participar en estas conductas, se enoja y acude al maestro para reportar a sus compañeros:

“Veo que se ‘llevan ‘fuerte’ (...) son muy afectos a eso, a llevarse ‘fuerte’; pero cuando están sensibles dicen: *no me gusta que me digan así*” (Manuel).

Las sanciones grupales son aplicadas también para tratar de extinguir estas conductas agresivas, que generan dificultades y conflictos entre los estudiantes, pues no todos participan de ellas. Este fue el caso de la sanción impuesta al grupo, cuando una de las alumnas recibió una carta de amor firmada por otro compañero; el docente cuestionó al grupo respecto del autor de la broma, pero al no encontrar al responsable, todo el grupo fue castigado. El maestro Manuel se refirió posteriormente a este hecho, señalando que la alumna afectada no suele participar de las bromas del grupo, situación que es conocida por sus compañeros.

La aplicación de estas medidas como estrategia ha resultado en cambios que el profesor ha observado en sus estudiantes. Respecto de la limpieza y organización del aula, el docente refiere que los alumnos ahora están más atentos sobre depositar la basura en el lugar correspondiente, e incluso ha escuchado a algunos alumnos exhortarse mutuamente en esta actividad.

El docente considera que, a lo largo del ciclo escolar, ha logrado modificar ciertas conductas en sus estudiantes. De igual forma, los alumnos han establecido estrategias para afrontar algunas medidas impuestas por el docente, como resultado de la socialización.

Sin embargo, actualmente enfrenta una dificultad que aún no ha podido solucionar: cuando un alumno no asiste a la escuela y acude a la casa de un compañero para preguntar por las actividades asignadas, en muchos casos éste se niega a proporcionarle las tareas:

“Cuando están en casa y alguien les van a pedir la tarea, no son capaces de dársela, sino que le dicen: *ya la hice y si te la paso, me vas a copiar*” (Manuel).

Promoción de valores y actitudes para mejorar la convivencia en el aula

El profesor Manuel considera que sus alumnos tienen dificultades para gestionar y expresar sus emociones, pues suelen emitir comentarios ofensivos a sus compañeros; de igual forma suelen ocurrir conflictos entre ellos, ya que acostumbran a responder a la agresión con agresión. Además, algunos alumnos se enojan y se apartan del grupo cuando son amonestados por el profesor, demostrando desinterés por lo que ocurre en el aula.

Según este profesor, al inicio del curso los alumnos demostraban pocas actitudes de compañerismo, incluso eran limitados los casos en que un estudiante ayudaba a otro a comprender las actividades de aprendizaje. Debido a ello, el docente planteó como estrategia la asignación de un punto extra al alumno que ayudase a un compañero a comprender un tema; como resultado, el profesor ha notado cambios en las conductas de los estudiantes, pues, aunque dejó de aplicar la recompensa del punto extra, algunos alumnos continúan ayudando a otros.

Durante las observaciones realizadas pudo notarse que cuando los alumnos terminaban con sus tareas, platicaban con los compañeros que se encontraban cerca. De igual forma se observó que algunos estudiantes apoyaban a otros compañeros resolviendo dudas o bien, explicando los ejercicios de la clase. Un caso particular identificado, fue el de un alumno que anotaba las instrucciones de una tarea para su compañera, quien formaba parte del equipo deportivo de la escuela y había salido a una práctica; el alumno dijo que hacía eso para evitar que su compañera se atrasase en las actividades escolares.

El profesor Manuel señaló haber notado actitudes de apoyo entre sus alumnos para evitar castigos. Relató que cuando está por iniciarse una pelea, los reprende indicando que aplicará un castigo para todo aquél que intervenga; entonces, suele ocurrir que el alumno agredido se retracta, para evitar problemas con sus compañeros.

“Cuando ven que van a tener una sanción, y si todos estaban en “bolita” [reunidos] es sanción grupal; para no hacer que sus compañeros se molesten dicen: *no pasó nada, jno hombre! ya estuvo, ya somos amigos, estamos jugando*, pero en el momento se querían agarrar a golpes” (Manuel).

El profesor Manuel reconoce que permite a los estudiantes participar en la toma de decisiones para la realización de ciertas actividades; esto les confiere compromiso y responsabilidad en el logro de las metas a los estudiantes. Cuando las actividades por realizar involucran acciones sencillas, este profesor permite la participación de los alumnos en un 80%, mientras que la intervención del docente representa el 20% restante, asumiendo la función de guiar las decisiones del alumnado. Por ejemplo, según relató el profesor, en la organización de un viaje de excursión, los estudiantes propusieron realizar rifas y tómbolas para recaudar dinero, a lo cual él accedió, colaborando con los alumnos para realizar las actividades.

Otro ejemplo de la participación del alumnado se produjo durante una de las clases, en la que el docente realizó una evaluación sorpresa de la asignatura de español: al proporcionar las instrucciones de la actividad, un par de alumnos cuestionaron si era posible agregar otros elementos a la misma; el docente les respondió que podían hacerlo, pero debían respetar los criterios proporcionados.

Existen situaciones en las cuales el profesor es quien dirige la actividad por completo, y cuando los alumnos no están de acuerdo con sus decisiones, demuestran disgusto; pese a ello, los alumnos terminan siguiendo las indicaciones del maestro. El profesor Manuel considera que afrontar este tipo de situaciones les permite a los alumnos asumir un papel de subordinación, pues en el futuro tendrán un empleo en donde deberán seguir instrucciones, aunque no estén de acuerdo:

“Cuando tiene que ser necesario que yo diga cómo se va a hacer, pues ni modos; en ocasiones cuando no les gusta lo que yo digo, es cuando tienen una actitud un poco negativa (...). Aunque no te gusten las cosas, en ocasiones tienes que hacerlo, porque el día de mañana vas a tener un trabajo, vas a tener un jefe (...) que aunque no te guste, vas a tenerlo, porque de lo contrario te van a despedir” (Manuel).

De manera implícita, el docente induce a los alumnos a no competir en el aula, pues procura crear un espacio donde todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades; por ejemplo, en una clase mientras el profesor dictaba las instrucciones de la actividad, algunos alumnos vieron en este acto una forma de competir con sus compañeros, pues al percatarse de que algunos copiaban con lentitud, le exigieron al docente dictar más rápido.

“Algunos alumnos comenzaron a decirle al maestro que dictará más rápido, pero el maestro les respondió diciendo: *hay que esperar a los demás, aún están trazando las líneas*” (Diario de campo).

El docente fomenta valores como la justicia y la honestidad. Por ejemplo, durante una de las clases, el grupo organizó una rifa y se estableció el precio del boleto; un par de alumnos comentaron que aumentarían el valor para obtener un poco más de dinero para su propio beneficio, pero el maestro les reprendió expresando que, si alguno realizaba ese acto, ya no asistiría al viaje porque estaría lucrando con una actividad de la escuela.

Este docente también procura desarrollar en su alumnado el pensamiento divergente, pues de esta forma pueden encontrar soluciones a los problemas que se les presentan; un ejemplo de esto ocurrió en el establecimiento de las normas de convivencia, en el cual el docente les permitió a los alumnos establecer las reglas del aula procurando evitar la inclusión de oraciones negativas;

cuando esto ocurría, el profesor estimulaba el pensamiento de los alumnos para encontrar expresiones alternativas.

Manuel realiza reconocimientos públicos y llamadas de atención privadas. Cuando exalta la buena conducta de algún estudiante, lo hace ante el grupo, para transmitir la idea de que su esfuerzo o dedicación recibirá un reconocimiento. Cuando reprende, lo hace en privado, pretendiendo enseñar a los alumnos a atender situaciones negativas directamente con los involucrados y asumir responsabilidad ante sus actos.

Finalmente, cuando el docente no permite la participación de los alumnos para tomar acuerdos, les trasmite parte de la organización del sistema social, en la cual existe una autoridad y un subordinado.

Conclusiones

Este trabajo pretendió indagar sobre cómo un profesor de educación primaria promueve desde el currículo oculto de sus prácticas educativas la convivencia democrática en el aula. En ese sentido se introduce que el papel del educador democrático consiste principalmente en implementar estrategias enfocadas en la construcción de relaciones basadas en la tolerancia, el respeto, el diálogo y el reconocimiento de derechos, así como las obligaciones que cada individuo tiene (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003). El profesor que formó parte del estudio promueve en su aula actitudes de compañerismo, posiblemente porque lo considera un medio para potenciar el aprendizaje a través del fortalecimiento de redes de apoyo entre los estudiantes.

De igual forma se señala que dentro de este proceso de socialización que se desarrolló en el aula conviene comprender las interacciones entre los alumnos, cabe señalar que no se ahondó sobre ello, pero resaltó como un elemento importante para estudiar el currículo oculto que se

promueve en el aula de manera holística. Las relaciones que han establecido los alumnos entre sí ponen de manifiesto que dentro de su rol como compañeros de aula existen reglas y normas que rigen su convivencia y de alguna manera influye en su personalidad (Ortega et al., 2009), a pesar de la manera relativamente agresiva en que se comportan los estudiantes, demostraban disposición a colaborar para evitar los castigos del docente; destacando que los estudiantes del profesor estuvieron en el mismo grupo desde primer grado de primaria.

De acuerdo con Pérez Gómez (2009) la socialización de la escuela y del aula se produce a través de una serie de mecanismos. Algunos de estos mecanismos pudieron identificarse en el caso que aquí se reporta: el primero se relaciona con la participación del alumnado en el establecimiento de normas para regular las conductas en el aula, pues el profesor procura el involucramiento de los alumnos en la realización de actividades que contribuyan a generar un ambiente de respeto, trabajo colaborativo y disciplina en aula; otro mecanismo identificado se refiere a las ideologías relacionadas con el individualismo y la competitividad o de la colaboración y solidaridad, conductas puestas de manifiesto en las relaciones sociales establecidas por los alumnos.

Por otro lado, la disciplina puede resultar un instrumento eficaz para lograr que cada alumno alcance los objetivos de: “socialización, madurez, desarrollo de la conciencia y seguridad emocional (...); asimismo, se propicia el cambio social” (Ortega et al., 2009). A fin de cuentas, este profesor parece asumir que el manejo del poder y la resolución de los conflictos en el aula, son elementos importantes para fomentar la convivencia democrática (Carbajal Padilla, 2013).

Finalmente, podemos decir que el maestro Manuel se encuentra en proceso de conformarse con un perfil de profesor democrático, pues presenta algunas características (Fernández Batanero, 2009), tales como:

1. Solidaridad frente a autoritarismo, que se pone de manifiesto cuando este profesor fomenta en sus estudiantes el aprecio por la sociedad en la que viven como un proyecto comunitario, en el que el bien individual no tienen sentido sin el bien general.
2. Participación frente a pasividad, puesto de manifiesto cuando este profesor involucra a sus estudiantes en algunas de las decisiones del aula, configurando la participación como el auténtico motor de la vida democrática.

Ciertamente, cuando se habla de fomentar la convivencia democrática en las escuelas, los docentes se convierten en el principal vehículo para tal fin, lo que implica una transformación en la propia práctica. Es preciso puntualizar la importancia de estudios relacionados con las experiencias profesionales de los docentes, que permitan una mejor comprensión del quehacer docente y las implicaciones de su práctica.

Referencias

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (1ed.). Paidós Educador. <https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1239>
- Aycicek, B. (2021). Metaphorical Perceptions of High School Teachers Regarding the Hidden Curriculum. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 280–293. <https://doi.org/10.34293/education.v9i4.4158>
- Ayesh Alsubaie, M. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125–128. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083566.pdf>
- Baykut, S., Erbil, C., Ozbilgin, M., Kamasak, R., & Bağlama, S. H. (2022). The impact of the hidden curriculum on international students in the context of a country with a toxic triangle of diversity. *Curriculum Journal*, 33(2), 156–177. <https://doi.org/10.1002/curj.135>
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis*.

Revista Internacional de Investigación En Educación, 1(2), 317–328.

Brítez, G. (2021). Importancia del curriculum oculto en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(6), 13859–13870.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1361

Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas: Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13–35.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4695207%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4695207.pdf>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE.

Fernández Batanero, J. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Síntesis.

García-Cabrero, B., Loredó-Enríquez, J., & Carranza-Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 10(Número especial), 1–15.

<https://doi.org/10.1677/joe.0.0590655>

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2003). *Educación para la vida en democracia. Guía metodológica*. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i42.7187>

Maceira, L. (2005). Currículo Oculto En La Educación Superior : Alternativa Para Superar. *La Ventana*, 21, 187–227. <http://www.redalyc.org/pdf/884/88402107.pdf>

Pérez Gómez, Á. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In *Consejo Latinoamericano de*

*Ciencias**Sociales.*

<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsames.2011.03.003>%0A<https://doi.org/10.1016/j.gr.2017.08.001>
%0A<http://dx.doi.org/10.1016/j.precamres.2014.12.018>%0A<http://dx.doi.org/10.1016/j.precamres.2011.08.005>%0A<http://dx.doi.org/10.1080/00206814.2014.902757>%0A<http://dx>.

Ramos-Galarza, C. A. (2020). Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1–6.
<https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>

Reyzábal, M. V., & Sanz, A. I. (1995). Razones sociopedagógicas y psicopedagógicas de la transversalidad. In *Los ejes transversales, aprendizajes para la vida*.
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/34/34REYZABAL-Maria-SANZ-Ana-Razones-sociopedagogicas.pdf>

Taylor, S. ., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. In *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. PAIDÓS.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. In *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184_spa

Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. & Romera, E. (2009). *10 ideas clase: disciplina y gestión de la convivencia*. GRAO.



SEGEY
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE YUCATÁN
2018 • 2024