

INNOVACIÓN, EVALUACIÓN Y BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN: Estrategias y desafíos actuales



Coordinadora:
Prólogo:

Erika Paola Reyes Piñuelas
Nadia Sarai Corral Frías

Innovación, evaluación y bienestar en la educación: Estrategias y desafíos actuales



Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Rector

Dr. Joaquín Caso Niebla
Secretario General

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel
Vicerrector Campus Mexicali

Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez
Vicerrectora Campus Tijuana

Dra. Lus Mercedes López Acuña
Vicerrectora Campus Ensenada

Dra. Heidy Anhely Zúñiga Amaya
Directora Facultad de Ciencias Humanas

Innovación, evaluación y bienestar en la educación: Estrategias y desafíos actuales

Erika Paola Reyes Piñuelas

Coordinadora

Nadia Saraí Corral Frías

Prologuista



Innovación, evaluación y bienestar en la educación : estrategias y desafíos actuales [recurso electrónico] / Erika Paola Reyes Piñuelas, *coordinadora*; Nadia Saraí Corral Frías, *prologuista*. –Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California; Astra ediciones, 2024.

1 recurso en línea

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240264>



ISBN: **978-607-607-939-3**

Universidad Autónoma de Baja California

Formato impreso

ISBN: **978-607-607-940-9**

Universidad Autónoma de Baja California

Formato Dital: Descarga y *online*

ISBN: **978-607-8964-08-6**

Astra Ediciones

Formato impreso

ISBN: **978-607-8964-09-3**

Astra Ediciones

Formato Dital: Descarga y *online*

1. Educación superior. 2. Educación – México – educación superior. 3. Educación – desafíos – México. I. Reyes Piñuelas, Erika Paola, coord. II. Corral Frías, Nadia Saraí, prolog. III. Universidad Autónoma de Baja California.

LA427.A5

D. R. © copyright 2024; Erika Paola Reyes Piñuelas.

Primera edición

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego por pares académicos externos, especialistas en la materia.

Fotografía de la portada: Víctor Medina Gorozave

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotográfico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir, sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Prólogo

Nadia Saraí Corral Frías

Eje 1

Innovación y cobertura educativa

Capítulo 1.1

Análisis de trayectoria escolar: Propuesta para Maestría en educación

Fausto Medina Esparza

Carolina Casillas Arizona

Jesús Roberto Salcedo Montoya

Capítulo 1.2

Análisis de la política educativa en materia de cobertura

Patricia Valenzuela Hernández

Capítulo 1.3

Autopercepción del profesorado de bachillerato sobre sus competencias para el reconocimiento de la diversidad.

Yareli Alexandra Baltierra Rojas

Erika Paola Reyes Piñuelas

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

Capítulo 1.4

Motivación y deserción escolar durante la pandemia por la Covid-19

Esteban Espinoza Contreras

Fausto Medina Esparza

Capítulo 1.5

La Licenciatura en Historia, ¿el perfil idóneo para la impartición de las asignaturas de Historia en el nivel básico (secundaria) y medio superior?

Heidy Anhely Zúñiga Amaya

Capítulo 1.6

Adecuación de la PECO como diagnóstico para la promoción de la lecto-escritura en estudiantes de primer ciclo de educación primaria

Juan Antonio Medina Cruz

Eje 2

Evaluación y desarrollo de competencias esenciales

Capítulo 2.1

Planteamiento curricular en México sobre la evaluación en el aula

Angélica Fabiana Oviedo Mandujano

Joaquín Caso Niebla

Coral González Barbera

Capítulo 2.2

Intervención educativa para desarrollar competencias digitales docentes en primaria

Karla Lariza Parra Encinas

Yerennia Lizbeth Ramos Madueño

José Eduardo Perezchica Vega

Capítulo 2.3

La lectura y la metacognición: magia para adquirir conocimiento.

Brenda Dominga Medina Beltrán

Capítulo 2.4

Formato de la APA en estudiantes universitarios: Uso y consecuencias

Beatriz Esther López Camarena

Fausto Medina Esparza

Eje 3

Desarrollo socioemocional y bienestar

Capítulo 3.1

Formación docente en habilidades socioemocionales: Una revisión sistemática

Melissa Zuno Bolaños

Capítulo 3.2

Desarrollo psicomotor en preescolares durante la pandemia

Tania Vanessa Viscarra Saveedra

Erika Paola Reyes Piñuelas

Mónica Leticia López Chacón

Capítulo 3.3

La emocionalidad en el aula

José de Jesús Rodríguez Rangel

Ma. Antonia Miramontes Arteaga

Karla Castillo Villapudua

Capítulo 3.4

Fomentando bienestar: aportaciones documentales para una educación socioemocional y calidad de vida en la psicopedagogía hospitalaria

Mary José Pérez Gachuz
Dennise Islas Cervantes
Reyna Isabel Roa Rivera
Acerca de los autores

Prólogo

Nadia Sarai Corral Frías

<https://doi.org/10.61728/AE20240271>



Uno de los objetos de estudio de mayor importancia a nivel internacional es la educación. La educación no solo determina el futuro profesional y psicológico del estudiantado, sino que también este efecto individual tiene un impacto económico y social regional, nacional, y mundial. Quisiera empezar este prólogo reflexionando sobre las enseñanzas de Paulo Freire, un importante profesor, escritor, abogado, filósofo, pedagogo y poeta brasileño, de acuerdo con quien enseñar no solamente implica la transferencia de conocimiento, sino también la producción o construcción de ese conocimiento (Freire, 1997).

Es mi opinión, por ende, que la docencia debe tener el objetivo de generar un contexto positivo en el que el alumnado pueda crear sus propios conocimientos tomando en cuenta los avances tecnológicos, pero sobre todo priorizando su bienestar. En el siglo XXI, la sociedad ha experimentado transformaciones que requieren del impulso de nuevas estrategias en las exigencias de los entornos emergentes de aprendizaje. Las nuevas tecnologías de la educación están cambiando nuestras ideas, concepciones y objetivos de la educación, no solo las metodologías. Cada una de estas tendencias conlleva riesgos y peligros, así como nuevas posibilidades educativas, de manera que las reformas deben desarrollarse siendo conscientes de ambos (Burbules et al., 2020). Por ello agradezco la oportunidad de escribir el presente prólogo, ya que me permitió leer acerca del campo y de las innovaciones educativas. Asimismo, me dio la oportunidad de descubrir el panorama de investigación actual en materia de educación en México. En este prólogo, detallo las razones por las cuales considero que este libro es útil y agradable. Espero que inspire tanto a académicos como al público en general a leerlo con el mismo entusiasmo que yo experimenté.

El texto ofrece un diagnóstico del estado actual de la educación y sus desafíos, complementado con una perspectiva hacia el futuro. Una de sus grandes cualidades radica en su capacidad para proporcionar información

sobre los avances científicos relacionados con estrategias para la adaptación a desafíos (e.g. pandemia COVID-19, nuevas tecnologías) y para priorizar el bienestar del alumnado. La obra cuenta con 3 ejes: Innovación y Cobertura Educativa, Evaluación y Desarrollo de Competencias Esenciales y Desarrollo Socioemocional y Bienestar. Los diferentes ejes presentan estudios sobre educación en varios niveles (desde primaria hasta universidad), contextos diversos (e.g. escuelas, hospitales) con múltiples perspectivas y utilizando una buena cantidad de metodologías.

En el primer eje, se provee un panorama acerca de cómo puede mejorarse la educación a través de un mejor acceso a esta. En los últimos años, se ha encontrado más evidencia de la importancia y los beneficios que la educación inclusiva posee para el alumnado con necesidades educativas especiales. La extensión y universalización de un enfoque inclusivo también se verá reforzada con más evidencia de los beneficios que la inclusión tiene para todo el alumnado, incluidos el que no presenta necesidades educativas especiales (Molina Roldán et al., 2021). En esta misma línea, el libro propone mejorar el acceso a través de análisis curriculares (Capítulo 1), mejoras en el uso de la tecnología (Capítulo 2), atención a la diversidad (Capítulo 3), estrategias para promover la motivación en tiempos difíciles (e.g. pandemia durante COVID-19 Capítulo 4), cambios en las estrategias de aprendizaje (Capítulo 5), así como la implementación de actividades lúdicas (Capítulo 6).

Dentro del ámbito educativo, una evaluación constituye una valiosa herramienta que ayuda a reforzar la calidad de los programas y mejorar los resultados para los niños, niñas y jóvenes dentro del ámbito educativo. La evaluación de programas responde a preguntas básicas sobre la eficacia de un programa. Más allá de eso, los datos de la evaluación pueden utilizarse para mejorar los servicios del programa. Si la evaluación se realiza antes de la instrumentación de un programa se le denomina evaluación diagnóstica y el segundo eje presenta una evaluación de los planes de estudio actuales, yendo más allá al incluir varios contextos y métodos. Se reporta la evaluación de programas en el contexto educativo, a través de revisar los planteamientos curriculares de la SEC durante las últimas tres décadas (Capítulo 1), así como evaluar un proyecto de intervención educativa para desarrollar competencias digitales en docentes de educación primaria (Capítulo 2). Adicionalmente, se evaluaron los beneficios de las estrategias

metacognitivas en la práctica de la lectura en jóvenes de educación media superior (Capítulo 3). Finalmente, se presentan resultados sobre el efecto del conocimiento sobre el formato APA la relación entre el plagio académico (Capítulo 4).

Históricamente, la evaluación de la eficacia de un sistema educativo se ha enfocado exclusivamente en la estimación del impacto en el rendimiento académico del alumnado. Afortunadamente, las últimas tendencias han empezado a ampliar el enfoque más allá de la adquisición de conocimientos y habilidades por parte del alumnado. Nuevas investigaciones e intervenciones están empezando a considerar aspectos como el bienestar en el contexto académico (Govorova et al., 2020). En congruencia con estas tendencias, este libro ofrece un enfoque centrado en el bienestar del estudiantado. En mi opinión este último eje es esencial para el avance del campo y el futuro de la educación. La literatura se está alejando de un enfoque exclusivamente académico y se encamina hacia una visión más orientada a las competencias socioemocionales y sus consecuencias en el bienestar. En congruencia con lo anterior, este eje inicia con evidencias acerca de la delimitación conceptual de las habilidades socioemocionales (Capítulo 1) que han demostrado ser esenciales para el bienestar del estudiantado (Wang et al., 2020). Subsecuentemente, se presenta un capítulo donde se evalúan las habilidades psicomotrices de estudiantes de tercer grado de educación preescolar pública (Capítulo 2). Con un enfoque más directo en el bienestar, en el Capítulo 3 se delinearán diversas dimensiones en la práctica docente que requieren atención, como el conocimiento disciplinario, la relación con los estudiantes, la gestión del aula, la planificación y la evaluación. Finalmente, el Capítulo 4 conceptualiza y difunde la labor de la psicopedagogía hospitalaria y sus medios educativos para fomentar el desarrollo socioemocional en niños, niñas y adolescentes en situación de enfermedad, demostrando la versatilidad del estudio del bienestar y diversidad de los contextos educativos.

Cerraré este prólogo de la misma manera en la que lo inicié, con una reflexión basada en las enseñanzas de Paulo Freire. De acuerdo con este gran educador, la educación no cambia al mundo sino que cambia a las personas que cambiarán el mundo. La relevancia social de las investigaciones presentadas en este libro la da no solo su contribución aplicada en el salón, sino su impacto en las vidas del estudiantado. La presente obra

es de suma importancia ya que no solo provee respuestas sobre el estado de la educación en México y cómo esta afecta la vida de sus estudiantes; también nos presenta una oportunidad de movimiento hacia el futuro. Nos concede un punto de partida y una inspiración para nuevos estudios. Nos muestra cómo estudios y propuestas (Coulombe et al., 2020) abren la posibilidad de mejorar la educación a través de un enfoque más holístico y centrado en el estudiantado. Espero que la persona que lea este libro desarrolle inspiración para nuevas investigaciones, evaluaciones de programas educativos, así como nuevas intervenciones dentro del contexto educativo.

Referencias

- Burbules, N. C., Fan, G., & Repp, P. (2020). Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and Sustainability*, 1(2), 93–97. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001>
- Coulombe, S., Hardy, K., & Goldfarb, R. (2020). Promoting wellbeing through positive education: A critical review and proposed social ecological approach. *Theory and Research in Education*, 18(3), 295–321. <https://doi.org/10.1177/1477878520988432>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (50a. edición (14a. España)). Siglo XXI de España Editores.
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). How Schools Affect Student Well-Being: A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431>
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Wang, M.-T., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

Eje **1**

Innovación y cobertura educativa

Capítulo **1.1**

Análisis de trayectoria escolar: Propuesta para Maestría en educación

*Fausto Medina Esparza
Carolina Casillas Arizona
Jesús Roberto Salcedo Montoya*

<https://doi.org/10.61728/AE20240288>



Resumen

En 2015 se efectuó una investigación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos que consistió en analizar la Trayectoria Escolar (TE) de los alumnos del doctorado en Psicología. Una de las actividades que se realizó fue elaborar fichas de registro por línea de generación y aplicación del conocimiento de diversas cohortes generacionales que permitió obtener un esquema de seguimiento de TE. Con dicho antecedente, se tiene el objetivo de analizar la TE de los alumnos de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH). En consecuencia, se llevó a cabo una investigación documental dividida en dos etapas (heurística y hermenéutica) para recuperar información de la maestría y de sus estudiantes. Se identificaron cinco documentos oficiales donde se da cuenta del mapa curricular y de las Unidades de Aprendizaje que los alumnos deben cursar. Los resultados se revisaron por medio de cuatro categorías: Plan de Estudios, Cohorte generacional, Egreso y rezago, y TE. Se concluye que la identificación de la ruta crítica como mapa curricular contribuye a analizar la TE de los estudiantes de la FCH; análisis que se puede replicar en las otras sedes de Mexicali, Ensenada y Tijuana.

Introducción

Las evaluaciones y/o acreditaciones por organismos como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) permiten que las Instituciones de Educación Superior (IES) cuenten con elementos que aseguren la calidad de sus servicios para la formación profesional de los estudiantes. También, en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) —que a partir del 2022 se le conoce como: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt)— se promueven procesos de evaluación de planes y programas de estudio como fue el caso del

Doctorado en Psicología del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología que pertenece a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). En el 2015, uno de los autores de este documento participó en una estancia posdoctoral con apoyo del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) para contribuir a la actualización del Plan de Estudios mencionado y entre las actividades que se llevaron a cabo, se elaboró el seguimiento de la Trayectoria Escolar (TE) de los estudiantes de dicho programa educativo.

La TE contribuye a brindar el seguimiento del itinerario académico o ruta crítica que se encuentra concentrada en un mapa curricular de un Plan de Estudios de licenciatura, maestría o doctorado. En este sentido, la TE contribuye a identificar datos que se pueden relacionar con indicadores como la eficiencia terminal y el rezago educativo, con factores como la reprobación de materias o Unidades de Aprendizaje (UA) y, además, ayuda a clasificar el avance de los estudiantes por semestre, periodo o cuatrimestre según sea la ruta crítica. En consecuencia, dicha clasificación permite identificar y catalogar el avance de los alumnos.

En la maestría en Educación se han desarrollado tres procesos educativos concentrados en tres cohortes generacionales: (1) 2017-2019, (2) 2019-2021 y (3) 2021-2023. Sin embargo, no se ha brindado seguimiento a las TE de los estudiantes. En este sentido, se planteó como objetivo proponer una forma de analizar la TE de los estudiantes de la maestría en Educación a partir de la experiencia obtenida en la actualización del Plan de Estudios de Psicología de la UAEM sobre el seguimiento de la TE de sus estudiantes. En adición para el logro del objetivo mencionado, se presenta la revisión de la literatura sobre planes de estudios para contar con una definición y referentes conceptuales que guíen el análisis del Plan de Estudios de la Maestría en Educación. Además, se explica la aproximación metodológica que en este caso se utilizó la investigación documental con dos momentos para la extracción de la información, una heurística y otra hermenéutica. Después se presentan los resultados que versan sobre la forma de analizar las TE de los alumnos y, finalmente, se emiten algunas conclusiones en torno a los documentos que señalan la ruta crítica y las UA de aprendizaje que los alumnos cursan durante su formación profesional como maestros en educación.

Revisión de la literatura

Follari (2010) señala que un Plan de Estudios está dirigido para enseñar conocimientos teóricos, habilidades y capacidades a desarrollar en los estudiantes con relación a un campo profesional. A partir de esta perspectiva, se intentó precisar una definición de Plan de Estudios, y conocer su estructura, organización y elementos que lo conforman para contar con referentes conceptuales que contribuyan al análisis del Plan de Estudios 2017 de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) con sede en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH).

Definición de plan de estudios

Una forma de entender el concepto de Plan de Estudios es por medio del término currículo debido a que ambos se refieren a una trayectoria a seguir (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación [FAO], 1999), sin embargo, no resulta adecuado equipararlos debido a que el currículo se encarga de todas las actividades académicas realizadas en las instituciones (Follari, 2010), las cuales se integran en un Plan de Estudios. También resulta pertinente distinguir Plan de Estudios de programa. El programa es el listado de cursos, materias o seminarios (FAO, 1999) que corresponden a un currículo, el cual forma parte de un Plan de Estudios. De esta manera se entiende que el Plan de Estudios contiene un currículo compuesto de un programa que, a su vez, contiene materias para impartir contenidos académicos.

Por otra parte, el Plan de Estudios no tiene una definición única en la literatura especializada, por ejemplo, en la FAO (1999) se concibe como un proceso; en la Universidad de Guadalajara (UDG, 2006) se define como un conjunto ordenado y estructurado de unidades de aprendizaje; y Díaz-Barriga (1981) lo conceptualiza como un conjunto de objetivos de aprendizaje. Entonces, el Plan de Estudios como conjunto contiene unidades de aprendizaje, actividades académicas organizadas en áreas de formación que corresponden a objetivos establecidos en el currículo (UDG, 2006). Estos objetivos de aprendizaje conducen el aprendizaje y el dominio de una profesión (Díaz-Barriga, 1981). En suma, en este trabajo se entiende por Plan de Estudios:

El conjunto de unidades de aprendizaje organizadas en un programa educativo que corresponde a un diseño curricular orientado al logro de objetivos que permitan adquirir una formación profesional.

Estructura del plan de estudios

La estructura de un Plan de Estudios universitario presenta la organización de los elementos que lo componen de tal forma que las relaciones entre dichos elementos sean evidentes (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES], 2001).

Organización del plan de estudios

En la literatura especializada pueden identificarse, al menos, tres tipos de organización de un Plan de Estudios:

1. *Nivel de análisis.* El Plan de Estudios se organiza por asignaturas y el nivel de conocimiento; por el área de conocimiento y nivel psicológico, y por módulo y el nivel de conceptualización universitario (Díaz-Barriga, 1981).
2. *Unidades de aprendizaje.* El Plan de Estudios se organiza en unidades de aprendizaje que contienen conocimientos, objetivos y procedimientos de evaluación (Universidad de Guadalajara, 2006).
3. *Orden de presentación.* La organización de un Plan de Estudios puede presentar un orden como el siguiente: fundamentos, objetivos, programa curricular, sistema de evaluación, y anexos (CIEES, 2001; Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, [UJAT] 2009).

Elementos del plan de estudios

Un plan de estudios puede contener (1) la fundamentación del contexto social del estudiante, del estado actual de la disciplina, y de los resultados de la evaluación vigente; (2) la descripción del perfil de ingreso y egreso de los estudiantes donde se describan los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que deben demostrar; (3) las características y plazos para cumplir con los requisitos de permanencia; (4) las características y documentos para la titulación; (5) la metodología que se utilizó para diseñar el currículo; (6) la organización del programa curricular; (7) la descripción de cada seminario, curso o materia que contenga articulación con un área

de conocimiento o Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), objetivos, etapas y sistema de calificación; y (8) la presentación de componentes de evaluación y actualización curricular (CIEES, 2001; UJAT, 2009).

Relaciones y problemas del contenido de los planes de estudio

Un Plan de Estudios presenta dos tipos de relaciones y tres tipos de problemas referentes a su contenido. De Alba (1985) señaló que los planes de estudios presentan una relación interna entre los diferentes elementos que lo componen (su estructura), y una relación con el contexto social. De esta manera, un plan de estudios puede analizarse por su congruencia interna y por su congruencia externa. Al respecto de estas dos formas de análisis, Díaz-Barriga (1981) indicó que los planes de estudios presentan, al menos, tres problemas respecto a su contenido: (1) la integración de sus conocimientos, (2) la organización entre lo académico y lo administrativo y (3) la vinculación entre el contexto universitario con el contexto social.

Método

En este apartado se describe la aproximación metodológica que se llevó a cabo para el logro del objetivo mencionado en la introducción de este documento. Se consideró el uso del paradigma interpretativo con la intención de profundizar en el conocimiento del Plan de Estudios de los estudiantes de la Maestría en Educación a partir de la información que se recupere de forma documental. También, se consideró el tipo de estudio (alcance) descriptivo con la intención de identificar elementos relacionados con un problema (Behar, 2008) que pueda afectar la trayectoria escolar de los estudiantes mencionados. Por otra parte, se describe la forma en que fueron seleccionados los participantes, el diseño e implementación de la herramienta de análisis que fungió como instrumento para recolectar datos, así como la organización y análisis de los datos.

Por otra parte, se desarrolló una investigación documental con dos etapas para la extracción de la información. La primera llamada heurística

donde se identificaron las fuentes de información sobre el plan de estudios de la maestría en Educación. Dichas fuentes son: <http://pedagogia.mx.uabc.mx/xampp/> (el enlace dejó de funcionar durante la búsqueda de información), la Coordinación de la maestría en la UABC, la coordinación de la maestría en la FCH y el Departamento de Control Escolar de la FCH. Debido a la falta de acceso al enlace de la página de la maestría. Se optó por buscar en la bandeja de entrada de la cuenta de correo UABC de uno de los autores de este trabajo para encontrar información relacionada con el plan de estudios mencionado.

La segunda parte, llamada hermenéutica permitió organizar la información que se recuperó en la primera parte. Se separó en una carpeta denominada *Plan Maestría* todos los archivos relacionados con el plan de estudios de la maestría en Educación como archivos en formato Excel, Word y PDF. En otra carpeta que tiene el nombre *TE Alumnos*, se guardaron todos los documentos en donde apareciera información de los alumnos, por ejemplo, el número de ellos por cada una de las LGAC.

Participantes

El universo son todos los estudiantes que se han matriculado desde la cohorte generacional 2017-2019 hasta la cohorte 2023-2025 en las cuatro sedes: Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) en Mexicali, Facultad de Ciencias Humanas (FCH) en Mexicali, Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) en Ensenada y Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) en Tijuana. Se utilizó el muestreo no probabilístico para seleccionar a los participantes clave que proporcionarían información que contribuyera al análisis de la TE de los estudiantes de la maestría en Educación. En este sentido, se contó con los Kardex de 11 egresados de la maestría en Educación de la generación 2021-2023 gracias al apoyo del Departamento de Control Escolar de la FCH.

Instrumentos

La herramienta que sirvió como instrumento para concentrar la información de la TE de los participantes en este trabajo fue una ficha elaborada para la actualización del Plan de Estudios de Psicología de la UAEM. Di-

cha ficha fue modificada para agrupar la información de los alumnos de la maestría en Educación de la UABC. Esta herramienta fue revisada por los coordinadores del posdoctorante para su utilidad conforme a los objetivos de la actualización del Plan de Estudios de Psicología que se estaba desarrollando en 2015.

Resultados

Se presentan resultados sobre: (1) El plan de estudios de maestría en Educación, (2) las cohortes generacionales, (3) El egreso y el rezago por género en cada LGAC y (4) la Trayectoria Escolar (TE) de los estudiantes de la cohorte generacional 2021-2023.

Plan de estudios de la maestría en Educación FCH

Se describe la información acerca del plan de estudios, el mapa curricular y los programas de las materias o UA recuperada de cinco documentos: (1) Manual para elaborar el Trabajo Terminal (TT) (UABC, 2020), (2) Manual de Tutorías (UABC, 2016a), (3) Manual del Estudiante (UABC, s.f), (4) Documento de referencia y operación de programas de posgrado (UABC, 2016b) y (5) Manual de operación de la Maestría (UABC, 2015).

Manual para elaborar el trabajo terminal. En este documento se da a entender que el Plan de Estudios está representado por las UA obligatorias y optativas, así como por los créditos que otorgan cada una de ellas. También, se enfatiza que dichas UA contribuyen de forma directa a la elaboración del Trabajo Terminal. Por otra parte, se señala que mediante los objetivos de las UA obligatorias y del Plan de Estudios se elabora el Trabajo Terminal al seguir una ruta crítica.

Además, se explica que el proyecto de intervención educativa contiene seis fases y/o etapas: (1) Diagnóstico. Incluye el planteamiento del problema, la problemática, el contexto, la justificación del proyecto y los objetivos. (2) Planeación. Se utilizan los resultados de la fase anterior para justificar la elaboración del plan (proyecto) de intervención educativa. (3) Implementación. Puesta en marcha de la propuesta educativa conforme a una hipótesis de acción. (4) Evaluación. Se brinda por momentos según la

implementación de la propuesta de intervención educativa. (5) Socialización-Difusión. Se trata de obtener un certificado de la institución donde se implementó la propuesta de intervención educativa. También se espera que en dicha institución se concientice sobre el problema que motivó dicha propuesta y la solución que se derivó para atender el problema que se detectó en la fase diagnóstico. (6) Divulgación. Compartir la experiencia del proceso del proyecto de intervención educativa en congresos y/o por medio de publicaciones.

Por último, se aclara que el proyecto de intervención educativa debe organizarse como Trabajo Terminal conforme a un extenso listado donde se destaca: (1) La portada, (2) la constancia de aprobación, (3) la dedicatoria, (4) agradecimientos, (5) resumen, (6) tabla de contenido, (7) tablas, figuras o gráficas e (8) introducción. En la introducción se concentra el proceso del Trabajo Terminal dividido en seis capítulos: (1) Planteamiento del problema, (2) Diseño metodológico, (3) Diseño de intervención Educativa, (4) Intervención educativa, (5) Evaluación de la intervención y (6) Conclusiones,

Manual de tutorías. En este documento, entre otros temas, se enuncia el propósito de la tutoría, el cual reside en contribuir en el desarrollo del proyecto y del itinerario formativo de los estudiantes. Por otra parte, los tutores deben conocer la trayectoria escolar, los intereses y las necesidades académicas de sus tutorados. También deben informarles sobre dicha trayectoria desde el ingreso a la maestría. Además, se espera que den seguimiento al proyecto de intervención mediante reuniones semestrales, comunicación continua, canalización, guía y motivación.

Manual del estudiante. La ruta crítica que se señala para la elaboración del TT en cuatro semestres parece que no es la Trayectoria Escolar (TE) que deben seguir los estudiantes, ya que dicha ruta es más amplia. La TE está conformada por 16 etapas: (1) Apertura de la convocatoria, (2) Entrega de documentos, (3) Fin de convocatoria, (4) Aplicación de examen, (5) Presentación de entrevistas, (6) Difusión de resultados, (7) Oficialización del ingreso, (8) Selección de materias, (9) Autorización de materias, (10) Impresión de recibo y pago de cuota, (11) Comienzo de las clases y trámite de beca Conahcyt, (12) Asignación de director de TT, (13) Desarrollo de la ruta crítica dividida en cuatro semestres, (14) Conclusión del TT en cuarto

semestre, (15) Comienzo del proceso de titulación, y (16) Adquisición del grado de maestría (UABC, s.f). Por otra parte, las Unidades de Aprendizaje (UA) que los alumnos deben cursar y las evidencias del TT están divididas por semestre.

- Primer semestre. Se cursan dos UA obligatorias, Contexto Nacional y Sistema Educativo, y Principios de Intervención Educativa y dos UA optativas. Las evidencias que se esperan son la aprobación de las UA, así como la presentación del planteamiento del problema y del marco teórico del TT.
- Segundo semestre. Se cursa una UA obligatoria, Metodologías de la intervención educativa y tres optativas relacionadas con la LGAC del TT a la que pertenece el alumno. Se esperan tres evidencias, aprobar las UA, desarrollar el método y aplicar el diagnóstico para implementar la intervención educativa.
- Tercer semestre. Se cursa una UA obligatoria, Estancia y trabajo terminal y dos optativas relacionadas con la LGAC del TT del estudiante. Se esperan dos evidencias, aprobar las UA y presentar los resultados de un proyecto de intervención en el transcurso de una estancia y/o en un coloquio.
- Cuarto semestre. Se cursa una UA obligatoria, Seminario de Trabajo Terminal y tres optativas relacionadas con la LGAC del TT que corresponde a cada alumno. Se esperan cuatro evidencias, aprobar las UA, integrar el TT, presentar constancia que avale un proyecto de intervención, y presentar las conclusiones y las propuestas de la intervención educativa en un coloquio.

Por último, se toman en cuenta como requisitos de egreso, contar con el 100 % de los créditos y con la elaboración del TT. En este sentido, los alumnos necesitan cursar 5 UA obligatorias que les otorgan 30 créditos y 10 UA optativas que les dan 50 créditos. El TT debe ser aprobado por el director y dos lectores al verificar que dicho trabajo cuente con: (1) El desarrollo de un proyecto de intervención educativa, (2) la presentación de los avances de los resultados en el primer coloquio al final del tercer semestre y la presentación del proyecto de intervención en el segundo coloquio y (3) la validación de dicho proyecto mediante una constancia que se emita en la institución donde se implementó la intervención educativa.

Documento de referencia y operación de programas de posgrado. En el apartado 3 de este documento se menciona el Plan de Estudios de Maestría en Educación en el cual se agrupa (1) la justificación de dicho plan, (2) las metas y las estrategias, (3) el perfil de ingreso, (4) el proceso de selección, (5) el

perfil de egreso, (6) los requisitos de egreso, (7) las características de las asignaturas, (8) el mapa curricular, (9) la ruta crítica de titulación, (10) las cartas descriptivas, (11) la evaluación de los estudiantes y (12) las características del Trabajo Terminal.

En el punto 2, las metas y las estrategias, se menciona el objetivo general y tres objetivos específicos del Plan de Estudios en cuestión. El objetivo general se centra en preparar a estudiantes como profesionales en la gestión educativa y en los procesos formativos. Mientras en los objetivos específicos se espera: (1) Coadyuvar para la reflexión de problemas educativos de tal forma que se fortalezca la obtención del conocimiento, el análisis y el diseño de propuestas. (2) Facilitar herramientas metodológicas para el diseño de diagnósticos. (3) Fomentar el vínculo institución-sector educativo. En el punto 8, el mapa curricular solo se agrega una UA optativa en la LGAC Gestión Educativa: Política Educativa. El punto 9, la ruta crítica de titulación es la misma que aparece en el Manual del Estudiante.

En el apartado 7 llamado *Seguimiento de egresados*, se menciona la aplicación de una encuesta sobre la trayectoria profesional como parte del seguimiento de egresados. En el apartado 8 que lleva el nombre *Servicios de apoyo*, se explica que los estudiantes pueden recibir apoyo de dos figuras. El primero es el tutor, él ayuda a seleccionar las UA y brinda seguimiento a lo largo de su estancia en la Maestría. El segundo es el director del *Trabajo Terminal* quien puede asistir hasta seis estudiantes para atenderlos de forma personal.

Manual de operación de la maestría en educación. Este manual tiene seis grandes apartados. En el primero, *Introducción*, se menciona el objetivo de este manual, el cual consiste en establecer los medios del funcionamiento del programa para brindar una guía a estudiantes y profesores. En el segundo, *Generalidades*, se describe el programa del Plan de Estudios donde se recupera el perfil de ingreso y egreso, el objetivo general y los específicos del programa, y la estructura de la información de la maestría. Además, se incluye la operatividad del programa. En el tercer apartado, *Actividades orientadas al alumno*, se concentra la descripción del proceso de selección y los requisitos de inscripción, así como información de reinscripciones, bajas temporales y definitivas, movilidad estudiantil, calificaciones entre otros.

En el cuarto apartado, *Otras actividades asignadas a la coordinación*, se describe la asignación del director de Trabajo Terminal, la información so-

bre los expedientes de los profesores, las precisiones sobre el número de alumnos asignados, las características de los coloquios interno y estatal, así como información sobre la feria de posgrado. Se enfatiza que el coloquio interno se puede efectuar en el segundo, tercero y cuarto semestre. Respecto al coloquio estatal se señala que se realiza una vez por año, la mejor ponencia es reconocida para presentarse en un congreso nacional o internacional y se compilan las presentaciones en una memoria. En el quinto apartado, *Actividades más frecuentes ante Conacyt*, se hace referencia a la suspensión temporal, reanudación, cancelación e informe de conclusión de la beca Conacyt. Así como otro tipo de información relacionada con dicho tipo de beca. En el sexto apartado, *Actividades orientadas a la Coordinación General del Programa*, se presenta la base de datos.

Las cohortes generacionales de la maestría en Educación FCH

En la Tabla 1, se agrupa el número de alumnos matriculados en cuatro cohortes generacionales en la FCH. En total se han registrado 56 alumnos, 51.8 % en Gestión Educativa y 48.2 % en Procesos formativos. El rezago general fue de 17.9 %.

Tabla 1. Frecuencia de selección de LGAC.

LGAC	Cohortes generacionales				Total
	2017-2019	2019-2021	2021-2023	2023-2025	
Gestión educativa	12	4	5	8	29
Procesos formativos	10	4	8	5	27
Total	22	8	13	13	56
Rezago	5	2	2	1	10

Fuente. Elaboración propia. 2024

Se destaca, en los datos agrupados en la Tabla 1, por una parte, la distribución de la matrícula que presenta la mayor diferencia entre la primera y la segunda cohorte generacional, así como la igualdad de alumnos en las

cohortes tres y cuatro. Por otra parte, hay que señalar que el rezago de la primera cohorte generacional es el mismo que la suma del rezago de las tres cohortes restantes.

El egreso y el rezago por género en cada LGAC

En la Tabla 2, se concentró el número de egresados y rezagados por cohorte generacional. Además, se identificó el total de alumnos (N), el total de hombres (H) y el total de mujeres (M) por LGAC.

Tabla 2. Egreso y rezago por LGAC.

LGAC	Cohortes generacionales											
	2017-2019			2019-2021			2021-2023			2023-2025		
	N	H	M	N	H	M	N	H	M	N	H	M
Gestión educativa	12	3	9	4	1	3	5	1	4	8	6	2
Egresados	11	3	8	3	1	2	4	1	3	0	0	0
Rezagados	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0
Procesos formativos	10	4	6	4	0	4	8	2	6	5	3	2
Egresados	6	3	3	3	0	3	7	1	6	0	0	0
Rezagados	4	1	3	1	0	1	1	1	0	0	0	0

Fuente. Elaboración propia. 2023

A partir de los datos que se agrupan en la Tabla 2, se identifica que la LGAC Gestión Educativa tiene el mayor número de egresados (18) y el menor número de rezagados (4). Mientras que la LGAC Procesos formativos tienen 16 egresados y 6 rezagados.

En la LGAC Gestión Educativa se han registrado 11 hombres y 18 mujeres, de los cuales, 5 hombres y 13 mujeres han egresado, y un hombre y tres mujeres se han rezagado. Mientras en la LGAC Procesos Formativos se encuentran 9 hombres y 18 mujeres, 4 hombres y 12 mujeres han egresado, y dos hombres y cuatro mujeres presentan rezago.

La Trayectoria Escolar (TE) de los estudiantes de la cohorte generacional 2021-2023 FCH

La TE de los egresados de la Maestría en Educación cohorte 2021-2023 se encuentra descrita en dos tablas. En la Tabla 3 se concentra la TE de Gestión Educativa y en la Tabla 4 la TE de Procesos Formativos. En cada tabla se agrupan las UA por periodo, el número de créditos por UA, así como las calificaciones que recibió cada uno de los egresados, los cuales fueron etiquetados con un número. En la Tabla 3, el número 4 es hombre y el resto de los números son mujeres. En la Tabla 4, el número 2 es hombre y el resto de los números son mujeres.

Tabla 3. Cohorte 2021-2023. LGAC Gestión Educativa.

Periodo 1	Créditos	Calificaciones				
		1	2	3	4	*P
Contexto Nacional y Sistema Educativo	6	82	100	80	71	83
Evaluación y diagnóstico de necesidades educativas	5	100	100	92	90	96
Modelos educativos y pedagógicos	5	80	100	80	83	86
Principios de intervención educativa	6	80	100	90	80	88
Ética, valores y convivencia en la educación	5	97	100	91	86	94
Periodo 2						
Educación y vinculación en la comunidad	5	87	100	81	75	86
Enfoque por competencias en educación	5	95	100	100	80	94
Gestión de la información	5	86	100	71	92	87
Metodología de intervención educativa	6	95	100	93	90	95
Procesos educativos mediados por tecnologías	5	80	100	80	84	86
Periodo 3						
Desarrollo organizacional	5	90	100	90	90	93
Estadística	5	80	100	80	80	85
Estancia y trabajo terminal	6	90	100	95	90	94
Periodo 4						
Seminario de trabajo terminal	6	100	100	100	100	100
Seminario experiencial de orientación educativa	5	90	100	90	90	93
Promedio		89	100	88	85	---

Fuente. Elaboración propia. 2023. *P = Promedio

La TE de los egresados demuestra un proceso sin interrupciones. Conforme a las calificaciones registradas por Unidad de Aprendizaje, se presume que Contexto Nacional y Sistema Educativo, Estadística, Modelos educativos y pedagógicos, Educación y vinculación en la comunidad y Procesos educativos mediados por tecnologías fueron las UA de mayor reto para los alumnos de esta LGAC con excepción del estudiante 2.

Tabla 4. Cohorte 2021-2023. LGAC Procesos formativos.

Periodo 1	Créditos	Calificaciones							
		1	2	3	4	5	6	7	*P
Contexto Nacional y Sistema Educativo	6	85	100	100	100	83	100	90	94
Evaluación y diagnóstico de necesidades educativas	5	95	100	100	100	88	100	100	98
Modelos educativos y pedagógicos	5	84	100	100	100	84	100	89	94
Principios de intervención educativa	6	91	100	100	100	75	90	84	91
Ética, valores y convivencia en la educación	5	90	99	97	100	90	94	91	94
Periodo 2									
Educación y vinculación en la comunidad	5	90	100	98	100	89	98	100	96
Enfoque por competencias en educación	5	95	100	100	100	95	100	100	99
Gestión de la información	5	87	95	100	100	89	95	93	94
Metodología de intervención educativa	6	90	100	99	100	61	86	88	90
Especial Metodología de intervención educativa	---	---	---	---	---	70	---	---	---
Procesos educativos mediados por tecnologías	5	85	100	100	100	97	100	97	97
Periodo 3									
Codificación y análisis de datos cualitativos	5	95	95	93	100	90	92	46	92
Especial Codificación y análisis de datos cualitativos	---	---	---	---	---	---	---	80	---
Estadística	5	100	100	100	100	90	85	90	95
Estancia y trabajo terminal	6	100	100	90	100	85	85	80	91
Periodo 4									
Seminario de trabajo terminal	6	100	100	100	100	88	69	88	97
Especial Seminario de trabajo terminal	---	---	---	---	---	---	100	---	---
Seminario experiencial de orientación educativa	5	---	---	94	---	---	---	---	---
Taller de redacción científica	5	90	98	100	100	85	97	85	94
	Promedio	92	99	98	100	87	95	90	---

Fuente. Elaboración propia. 2023. *P = Promedio

A partir de los datos de la Tabla 4, se identifica que la TE de los estudiantes 5, 6 y 7 presentó reprobación (calificación menor a 70) en Metodología de la intervención educativa, Seminario de Trabajo Terminal y Codificación y análisis de datos cualitativos respectivamente. Se enfatiza que el promedio de calificaciones por UA es mayor al presentado por los estudiantes de la otra LGAC, sin embargo, solo en Procesos Formativos se presentó reprobación en dos UA obligatorias y una optativa. Por último, solo el estudiante 3 cursó una UA optativa diferente al resto de sus compañeros de la LGAC. Dicha UA la aprobaron los cuatro alumnos de la LGAC Gestión Educativa.

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan en este apartado son acerca: (1) del plan de estudios de la maestría en Educación, (2) de las cohortes generacionales 2017-2019, 2019-2021, 2021-2023 y 2023-2025 de la FCH, (3) del número de egresados y de rezagados por género en cada LGAC de la FCH, (4) de la TE de los estudiantes de la cohorte generacional 2021-2023 de la FCH y (5) sobre la forma de analizar la TE de los estudiantes de la Maestría en Educación.

Conclusiones sobre el plan de estudios maestría en Educación

A partir de la revisión de cinco documentos, por una parte se identificó que el plan de estudios de la maestría en Educación cuenta con objetivos, una ruta crítica y programas de materias o UA. Por otra parte, se identificó que la ruta crítica es el mapa curricular de la maestría en Educación que está dividido en un proceso de cuatro semestres en los cuales se cursan 5 UA obligatorias y 10 UA optativas que contribuyen a la elaboración del Trabajo Terminal que incluye una propuesta de intervención educativa. Los resultados del diagnóstico se presentan en un coloquio que se celebra en tercer semestre y la presentación completa del Trabajo Terminal se expone en otro coloquio que se lleva a cabo en el cuarto semestre.

En este sentido, se advierte la ruta que habrán de seguir los estudiantes, pero quedan dudas sobre el posible registro de estancias o de movilidad

de los estudiantes, ya que en ninguno de los documentos que se consultó, se encontró información al respecto. Por otra parte, la función del tutor y del director de Trabajo Terminal se traslapa en un solo profesor. Además, es posible que los alumnos no tengan un seguimiento y acompañamiento adecuados de su TE, ya que las asesorías de Trabajo Terminal pueden dirigirse a guiar su elaboración y no necesariamente a resolver dudas o atender necesidades académicas que la tutoría puede resolver.

Cohortes generacionales

56 alumnos de la FCH han seguido la ruta crítica que marca la TE en la Maestría en Educación. 9 de ellos no lograron culminar con la TE, incluso un alumno de la cohorte 2023-2025 ha desertado. Sin embargo, poco se sabe de los factores que hayan incidido para que dichos estudiantes no se quedaran hasta concluir con su TE.

Egresados y rezagados por género en cada LGAC de la FCH

El número de egresados por LGAC es positivo. En Gestión Educativa 45.5 % de los hombres y 72.2 % de las mujeres han egresado. Mientras que 9.0 % de los hombres y 16.7 de las mujeres se han rezagado. En Procesos Formativos 44.5 % de los hombres y 66.7 % de las mujeres han egresado, y 22.2 % de los hombres y 22.2 % de las mujeres se ha rezagado.

Trayectoria Escolar (TE) cohorte generacional 2021-2023 FCH

Los 11 alumnos de la cohorte 2021-2023 cursaron las mismas UA hasta el segundo periodo. En el tercer periodo, los cuatro alumnos de Gestión Educativa cursaron la UA optativa Desarrollo organizacional y los siete alumnos de Procesos Formativos cursaron la UA Codificación y análisis de datos cualitativos. En el cuarto periodo, cinco alumnos cursaron la UA Seminario experiencial de orientación educativa, cuatro de Gestión Educativa y uno de Procesos Formativos. Mientras 7 alumnos llevaron la UA optativa Taller de redacción científica. Por otra parte, el alumno 3 es el único que tiene 55 créditos optativos por haber aprobado dos UA optativas en el cuarto periodo.

Forma de analizar la TE de los estudiantes de la maestría en Educación

En este trabajo se ha logrado obtener información para analizar la TE de los estudiantes de la maestría en Educación en sus cuatro sedes: (1) Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) en Mexicali, (2) Facultad de Ciencias Humanas (FCH) en Mexicali, (3) Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) en Ensenada y (4) Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) en Tijuana.

En este sentido, la forma de analizar la TE de los alumnos de la maestría en cuestión consiste en identificar el mapa curricular (ruta crítica) donde se concentra el proceso de elaboración del TT que los alumnos tendrán que realizar con apoyo de su director de TT. Después se necesita recuperar los Kardex de calificaciones de cada estudiante para vaciar, por periodo, en la ficha de registro los nombres de las UA obligatorias y optativas, los créditos y las calificaciones obtenidas por cada alumno de las LGAC Gestión Educativa y Procesos Formativos. Entonces, la organización de la información de la TE de los estudiantes permitirá identificar reprobación y distribución de las UA con la intención de informar a los futuros tutores.

Finalmente, se espera recuperar los Kardex de calificaciones de los estudiantes de las otras tres sedes para llevar a cabo la misma organización y análisis de la información de la TE de los estudiantes de la maestría en Educación que se llevó con los alumnos matriculados en la sede de la FCH.

Referencias

- Behar, D. S. (2008). *Metodología de la investigación. Introducción a la metodología de la investigación*. ISBN: 978-959-212-783-7. <http://187.191.86.244/rceis/wp-content/uploads/2015/07/Metodolog%C3%ADa-de-la-Investigaci%C3%B3n-DANIEL-S.-BEHAR-RIVERO.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2001). *Criterios para evaluar programas académicos de licenciatura y posgrado*. Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior comité de ciencias sociales y administrativas.

- De Alba, A. (1985). Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio; análisis de un caso. *Revista de la educación superior* 14(54). http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista54_S2A3ES.pdf
- Díaz-Barriga, A. (1981). Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudios. *Revista de la educación superior* 10(40). http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista40_S2A2ES.pdf
- Follari, R. (2010). Currículum y doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Cuadernos de Pesquisa* 40(140). <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1140140.pdf>
- <https://www.fao.org/3/w9693s/W9693S00.htm#Contents>
- Latorre, A., Del Rincón y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: Hurtado.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. (1999). *Elaboración participativa de Planes de Estudios para la educación y capacitación agrícola*.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2015). *Manual de operación de la Maestría en Educación*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2016a). *Tutorías en Posgrado. Maestría en Educación*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2016b). *Documento de referencia y operación de programas de posgrado. Maestría en Educación. Tipo multi sede*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2020). Manual. *Elaboración del Trabajo Terminal*. Proyecto de intervención educativa. Maestría en Educación. Universidad Autónoma de Baja California.
- Universidad Autónoma de Baja California. (s.f). *Manual del Estudiante. Maestría en Educación*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Universidad de Guadalajara. (2006). *Reglamento general de planes de estudio de la Universidad de Guadalajara*. https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/reglagpe.pdf
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2013). *Lineamientos curriculares de los estudios de posgrado*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/archivos/Repositorio/Universidad%20Ju%C3%A1rez%20Aut%C3%B3noma%20de%20Tabasco/Lineamientos%20Curriculares%20de%20los%20Estudios%20de%20Posgrado.pdf>

Capítulo 1.2

Análisis de la política educativa en materia de cobertura

Patricia Valenzuela Hernández

<https://doi.org/10.61728/AE20240295>



Resumen

La sociedad ha experimentado transformaciones que requieren del impulso de nuevas estrategias en materia de ampliación de la cobertura que obedezcan a las exigencias de los nuevos entornos de aprendizaje, asegurar el cumplimiento de objetivos, integrar la tecnología con calidad internacional, mediante el sustento de ejes transversales como la cobertura educativa y la innovación son la base en la construcción y orientación de la estrategia de educación. En ese sentido, el objetivo de la presente investigación es evaluar la factibilidad en la implementación de una estrategia que permita mejorar la gestión educativa en materia de cobertura con la finalidad de responder a las necesidades de más espacios educativos por medio del uso de la tecnología a través de la educación en realidad virtual.

Introducción

El presente texto es el resultado de la investigación para el grado de maestría en Administración Pública intitulada “Análisis de la política educativa en materia de cobertura” que tuvo como objetivo explicar la forma en que los estudiantes y profesores de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Mexicali conciben la gestión de educación en materia de cobertura mediada por la tecnología, lo anterior, con la finalidad de implementar una estrategia que permita aumentar la cobertura educativa tomando como referencia la percepción de los participantes.

Primero, se mencionan algunas consideraciones teóricas que fueron utilizadas para el desarrollo del estudio, como la teoría de la información la cual destaca la importancia del conocimiento. Así mismo, la teoría de sistemas como una forma de entender los fenómenos sociales a través de una visión sistémica. Y, por último, el enfoque de los nuevos entornos virtuales de aprendizaje como una modalidad innovadora que permita crear nuevos espacios de formación.

Posteriormente, se señalan algunas cuestiones en materia de política educativa tales como los pronunciamientos de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación las Ciencias y la Cultura (UNESCO) y nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en términos de política educativa, así como lo plasmado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 y el Plan Estatal de Desarrollo (PED) 2014.

En una siguiente sección, se describe el método de investigación utilizado con un enfoque cualitativo a través de un estudio de caso, los instrumentos aplicados fueron la encuesta y entrevistas semiestructuradas. Se desarrollaron dos categorías de análisis, la primera, gestión de la cual se desprenden tres subcategorías como cobertura en educación superior, estrategias y rezago educativo. La segunda categoría se denominó recursos y se contemplaron tres subcategorías como recursos económicos, humanos y tecnológicos.

En el último apartado se presentan los resultados del estudio y las conclusiones.

Consideraciones teóricas

El presente trabajo se sustentó en la teoría de la información, la teoría de sistemas y el enfoque de los nuevos entornos virtuales de aprendizaje. En ese sentido, para Aladro (2011) la primera teoría es una disciplina mapa, su objetivo principal es orientar el conocimiento alrededor de la comunicación con un cauce específico hacia la investigación de la información. Además, dicha corriente se adaptó a otras teorías como las matemáticas, las psicológicas, las cognitivas y las sociológicas que ocurrían respecto a los fenómenos comunicativos.

La segunda teoría, presentada primero por Bertalanffy (1989) explica que los fenómenos sociales deben ser considerados como sistemas. Por su parte, Chiavenato (2004) refiere que los orígenes de dicha teoría no buscan solucionar los problemas sino generar teorías conceptuales que puedan ser llevadas a la realidad.

Por último, el enfoque de los nuevos entornos virtuales de aprendizaje ofrece la oportunidad de generar condiciones para cimentar ambientes de aprendizaje novedosos, a través de la comunicación sincrónica y asincrónica.

nica. Dichas prácticas posibilitan la idea de incluir una metodología virtual para la población, por ejemplo, una nueva forma de trabajo mediada por la tecnología, lo cual está generando una visión distinta con respecto a la realidad, así como un mundo globalizado donde la sociedad del conocimiento trae consigo nuevas exigencias (Pérez y Telleria, 2012).

Dentro de este mismo enfoque, Gisbert y Johnson (2015) emitieron una serie de cuestionamientos a fin de generar estrategias y técnicas que permitan incorporar la tecnología al plano educativo, por ejemplo: ¿Son necesarios nuevos espacios formativos? ¿Se necesitan profesores con un perfil diferente al actual? ¿Quién genera los contenidos? ¿Cómo debe transmitirse la información y el conocimiento? ¿Cuál es el significado y el valor de la evaluación en los entornos tecnológicos? ¿Qué significado tiene el aprendizaje digital y cómo evolucionará?

Lo anterior, son aspectos teóricos importantes en la era de la información, donde la sociedad requiere la modificación de sus prácticas para capturar todo fenómeno comunicativo e informativo que ocurra en el entorno.

Sociedad actual, desafíos en la gestión de políticas públicas en educación

Con el fenómeno de la globalización, la sociedad ha experimentado cambios constantes y acelerados en torno a las políticas públicas que buscan asegurar el bienestar social y económico, por lo que encontrar un punto de conciliación entre las exigencias globales y los requerimientos locales sigue siendo un desafío. En este sentido, Aguilar (2007) señala que actualmente los gobiernos tienen dificultades endógenas y exógenas para elaborar agendas públicas eficientes para sus respectivas sociedades.

Atendiendo dichas dificultades, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su documento recomendaciones de políticas educativas en América Latina con base al Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) contempla las desigualdades de aprendizaje con características socioeconómicas de estudiantes, es decir, se requiere que se diseñen políticas educativas que consideren diversos contextos (UNESCO, 2016).

En México durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2013-2018) se implementó la Reforma Educativa que tuvo como objetivo modificar los artículos tercero y setenta y tres de la Constitución Mexicana para establecer un nuevo modelo de ingreso y promoción mediante evaluaciones, lo cual implicó, por un lado, la creación de leyes secundarias como la Ley para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley General de la Educación, y por otro, el fortalecimiento de la formación continua de los maestros, prohibir los alimentos chatarra, evaluación obligatoria y periódica a todos los docentes para el ingreso, promoción y permanencia y el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas públicas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024).

En ese mismo periodo, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se presentó el objetivo número tres que tuvo como finalidad el aseguramiento de mayor cobertura, inclusión y equidad educativa en todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa. En términos de cobertura educativa, la ANUIES (2015) estimó un 40 % para 2018 en nivel superior. De igual forma, en el tercer informe de gobierno de Enrique Peña Nieto para el ciclo escolar 2015-2016 se estimó una cobertura del 40 %. Además, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se planteó que una educación que incluya a todos los grupos de la población permitirá la democratización de la productividad y la construcción de una sociedad más justa.

En Baja California, la política educativa contenida en el Plan Estatal de Desarrollo (PED) fue constituida por siete estrategias principales: desarrollo humano y sociedad equitativa, sociedad saludable, desarrollo económico sustentable, educación para la vida, infraestructura para la competitividad y el desarrollo, seguridad integral y estado de derecho, además un gobierno de resultados y cercano a la población (Gobierno del Estado de Baja California, 2014). Así mismo, el PED contempla el eje cuatro Educación para la Vida, mismo que busca fortalecer estrategias que permitan una buena gestión educativa, mejorando la calidad y fortaleciendo el sentido de pertinencia, basándose en todo momento en las necesidades de los ciudadanos (Gobierno del Estado de Baja California, 2014). Además, El objetivo general consiste en alcanzar resultados significativos en materia de educación por parte del gobierno como a continuación se detalla:

Asegurar la formación integral desde la educación básica hasta la superior, garantizando la inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de población de Baja California, encaminados al desarrollo humano, con una educación de calidad, un sistema de arte y cultura para todos, la promoción de valores y el desarrollo del deporte. (Gobierno del Estado de Baja California, 2014)

En el caso específico de la educación superior se busca cobertura con equidad educativa, calidad educativa, impulso a la gestión y planeación educativa, impulso a la innovación científica y tecnológica. Además, contempla un objetivo general particular el cual comprende asegurar la calidad de la formación profesional en la ES por medio de programas y proyectos en instituciones de educación superior públicas y particulares de acuerdo con las necesidades que demanda el desarrollo social y económico del Estado (Gobierno del Estado de Baja California, 2014).

A su vez, en un plano local la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) enfrenta procesos de transformación de acuerdo con las necesidades del contexto tales como el desarrollo de la sociedad del conocimiento y la globalización, mismos que generan retos para el desarrollo de la institución los cuales deben ser atendidos con apoyo del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2015-2019. Bajo estas consideraciones la UABC crea una misión tal como se detalla a continuación:

Para garantizar el cumplimiento de dicha misión la UABC dentro del PDI considera políticas generales como a continuación se describen:

1. Se asegurará que la ampliación y diversificación de la oferta educativa se sustente en estudios de necesidades del desarrollo social y económico de Baja California.
2. Se promoverá la educación a lo largo de la vida.
3. Se asegurará que todos los alumnos, independientemente de su condición social y antecedentes académicos, tengan las mismas oportunidades de acceso a una educación de buena calidad.

Se procurará que la Universidad cuente con la infraestructura y el equipamiento necesarios para el desarrollo de sus programas académicos y de gestión, considerando criterios de protección del medio ambiente (Universidad Autónoma de Baja California, 2015).

Tomando en cuenta lo anterior, los desafíos en materia de ampliación de la cobertura educativa requieren de estrategias que faciliten el acceso a la educación a un mayor número de personas, por lo cual, las instituciones tienen la obligación de atender las necesidades de la población tomando en cuenta las exigencias de un mundo globalizado.

Método

El método utilizado en la investigación es de corte cualitativo a través de un estudio de caso con la finalidad de profundizar respecto a la política educativa en materia de ampliación de la cobertura mediada por las TIC, para ello, se plantean las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Preguntas de Investigación

Pregunta general

¿Cómo conciben los estudiantes y profesores de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali la gestión de educación en materia de cobertura mediada por la tecnología?

Preguntas específicas

¿Cuáles son los principales objetivos y estrategias de las políticas de gestión educativa en materia de cobertura en México?

¿Cuáles son los resultados de la política educativa que se lograron en materia de cobertura según los estudiantes y profesores?

¿Qué mejoras en materia de cobertura de acuerdo con la percepción de los estudiantes y maestros?

Objetivo general

Explicar la forma en que los estudiantes y profesores de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali conciben la gestión de educación en materia de cobertura mediada por la tecnología.

Objetivos específicos

Contrastar si las estrategias de la política de cobertura educativa fueron suficientes o presentaron fallas, de acuerdo a la percepción de los estudiantes y docentes de la Universidad Autónoma de Baja California

Conocer los resultados de la política educativa que se lograron en materia de cobertura según los estudiantes y profesores

Identificar las mejoras de cobertura de acuerdo a la percepción de los estudiantes y maestros.

La gestión fue considerada una de las categorías de análisis de la cual se desprenden tres subcategorías como cobertura en educación superior, estrategias y rezago educativo. Los recursos fueron contemplados como una categoría y de ella se derivan tres subcategorías como recursos económicos, humanos y tecnológicos.

Para la obtención de información se aplicaron entrevistas a estudiantes en tres programas educativos de la UABC véase tabla 1.

Tabla 1. Matrícula y muestra total por campus y unidad académica.

Campus	Unidad académica	Matrícula	Muestra
Mexicali	Facultad de Ciencias Sociales y Políticas	961	68
Mexicali	Facultad de Ciencias Humanas	2320	71
Mexicali	Facultad de Enfermería	1087	68
		Total	207

Fuente: Elaboración propia con datos de Indicadores UABC.

Se eligieron tres programas educativos para la aplicación de entrevistas a actores clave con la finalidad de obtener un porcentaje muestral y de recoger información pertinente que soporte la presente investigación como a continuación se detalla:

Tabla 2. Entrevista a actores clave por campus y unidad académica.

Campus	Programa Educativo	Muestra
Mexicali	Facultad de Ciencias Sociales y Políticas	2
Mexicali	Facultad de Ciencias Humanas	2
Mexicali	Facultad de Enfermería	2
<i>Total</i>		6

Fuente: Elaboración propia con datos de Indicadores UABC.

En último término, la investigación se realizó en tres etapas: la primera consistió en la selección y diseño del cuestionario; la segunda, en la aplicación de los instrumentos para el levantamiento de datos; y la tercera, en el análisis de los datos con el programa estadístico SSPS. Además, es importante precisar que debido a la contingencia que se vivió en nuestra nación a causa del COVID-19 se contestaron entrevistas vía correo institucional con la intención de recabar la mayor información posible a fin de comprobar si existen elementos significativos según la problemática.

Por otro lado, en el caso de las entrevistas se realizaron a seis actores clave de las siguientes facultades: Ciencias Sociales y Políticas, Ciencias Humanas, Enfermería de la UABC, el instrumento es una entrevista semiestructurada, después de recopilar la información se procedió a transcribirlas para luego procesar la información según el análisis temático, los datos, la generación de códigos, búsqueda de temas, definición y denominación y finalmente la preparación de resultados, para ello, se utilizó el programa ATLAS.ti. El principal propósito de este método es analizar de manera cualitativa los datos recabados con la finalidad de organizar la información de una manera estructurada, es importante conocer las respuestas de los actores clave con la intención de identificar su percepción respecto al análisis de la política educativa en materia de ampliación de la cobertura.

Resultados

En este apartado se presentan los principales resultados relacionados con las categorías gestión y las subcategorías estrategias de cobertura y rezago educativo. Además, la categoría recursos y las subcategorías recursos económicos, humanos y tecnológicos. Con respecto a la categoría de gestión específicamente en las subcategorías, estrategias de cobertura y rezago educativo, se identificó que los estudiantes y profesores consideran que los espacios que se ofertan en su facultad no son suficientes para brindar atención a la población estudiantil en materia de cobertura.

En el caso de las diversas estrategias que existen y deben implementarse para satisfacer la necesidad de más espacios educativos, los estudiantes y profesores consideran que las estrategias de educación en entornos virtuales de aprendizaje son pertinentes, reconocen la importancia de la infraestructura, mientras que otros prefieren la modalidad a distancia. Así mismo, se reconoce que dichas estrategias contribuirán a disminuir el rezago educativo.

En la categoría de recursos y como parte de la subcategoría recursos económicos, se encontró que los estudiantes y profesores consideran que no es suficiente en su facultad el recurso económico para realizar modificaciones en infraestructura, plataformas, planes, programas y dispositivos para la gestión de la educación.

Respecto a la subcategoría recursos humanos los estudiantes y profesores opinan que su facultad si cuenta con apoyo económico para innovación. Además, consideran que no es suficiente el recurso humano con el que se cuenta para realizar dichas modificaciones e implementación de infraestructura, plataformas, planes, programas y dispositivos para la gestión de la educación. Sin embargo, opinan que el recurso humano sí cuenta con las capacidades, habilidades y destrezas para enfrentar modificaciones estructurales, en los procesos e innovación en la educación.

Como parte de la subcategoría recursos tecnológicos, se encontró que los estudiantes no están familiarizados con el concepto de los nuevos entornos de aprendizaje, mientras que los profesores manifestaron conocer el tema lo que indica que se requiere mayor difusión de los nuevos conceptos que han surgido en los últimos años en el entorno educativo. En

el caso de las herramientas de comunicación que utilizan los estudiantes y profesores el correo electrónico es el más utilizado en segundo lugar, se encuentra el chat o mensajería instantánea y finalmente los foros.

Respecto a si se han cursado unidades de aprendizaje en línea manifestaron en su mayoría que sí. Finalmente, los resultados de acuerdo a si consideraría la idea de impartir o cursar alguna unidad de aprendizaje en realidad virtual expresaron que sí.

A continuación, se puede apreciar un conglomerado en la tabla 3 los resultados de acuerdo con los porcentajes más altos obtenidos en las categorías de análisis en el caso de gestión y recursos.

Tabla 3. Conglomerado de porcentajes más altos en las categorías.

Categoría	Subcategoría	%	Categoría	Subcategoría	%
Gestión	Cobertura en educación superior	67.6	Recursos	Económicos	81.6
	Estrategias de cobertura	45.4		Humanos	72
	Rezago educativo	86.5		Tecnológicos	73.4

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de las encuestas.

Discusión

A partir de este apartado hacer un vínculo teoría, marco normativo y preguntas de investigación.

En el caso de la categoría Gestión se puede apreciar respecto a la cobertura en educación superior, que los estudiantes y profesores consideran que los espacios que se ofertan en las unidades académicas no son suficientes para brindar atención a la población estudiantil en materia de cobertura.

Por otra parte, se presenta el porcentaje de estrategias de cobertura en donde se cuestiona qué estrategias deben implementarse para satisfacer la necesidad de más espacios educativos en donde un porcentaje alto se mostró a favor de las estrategias de educación en entornos virtuales de aprendizaje. Respecto a la implementación e innovación de estrategias

educativas los estudiantes y profesores consideran que estas sí contribuirán a disminuir el rezago educativo.

Comparado con la categoría de Recursos se logra identificar que los estudiantes y profesores consideran que no son suficientes los recursos económicos para realizar modificaciones en infraestructura, plataformas, planes, programas y dispositivos para la gestión de la educación. Por otra parte, los entrevistados coinciden en que el recurso humano en su facultad sí cuenta con las capacidades, habilidades y destrezas para enfrentar modificaciones estructurales y de procesos en la educación. Finalmente, respecto a los recursos tecnológicos los estudiantes y profesores sí consideran la idea de impartir o cursar alguna unidad de aprendizaje en realidad virtual.

Al comparar las respuestas sobre la percepción de los estudiantes y profesores de las diversas unidades académicas, se tiene como resultado que la mayoría considera que los espacios que se ofertan no son suficientes e impactan directamente en el rezago educativo. En contraste, consideran que la implementación de estrategias educativas innovadoras como es el caso de la realidad virtual, no es indispensable, por otra parte, perciben que los recursos económicos con los que se cuenta en sus unidades académicas no son suficientes para implementar los cambios necesarios, además, consideran que el recurso humano si cuenta con la capacidad, habilidades y destrezas para enfrentar modificaciones estructurales y de procesos en la educación.

Como resultado tenemos que los entrevistados consideran que los espacios que se ofertan en las diversas facultades no son suficientes ya que la demanda cada vez va más en aumento, respecto a las estrategias que deben implementarse coincidieron en que se deben aplicar las TIC para innovar en cuanto al uso de las tecnologías, además, especificaron que son conscientes que los alumnos no tienen acceso en todo momento a internet lo que implica una brecha digital significativa para el desarrollo de las mismas.

Respecto a los recursos económicos las respuestas se dividieron, por un lado, si se tiene el recurso económico suficiente y disponible para las modificaciones necesarias y, por otro lado, el desconocimiento de la información. En el caso del recurso humano los participantes consideran que es suficiente para operar y que este cuenta con las capacidades y des-

trezas para afrontar los cambios, además, reconocieron que a medida que se realicen cambios en infraestructura, plataformas, planes, programas y dispositivos para la gestión de la educación será pertinente la capacitación constante del personal administrativo y académico.

En el caso del uso de herramientas de comunicación comentaron que utilizan el correo institucional, Blackboard, foros y chat, respecto al conocimiento del concepto los nuevos entornos virtuales de aprendizaje manifestaron que lo entienden como una forma de trabajar fuera del aula, además, de ser un tema interesante, de vanguardia y novedoso. Así mismo, los agentes coincidieron en que impartir o cursar una unidad de aprendizaje en realidad virtual permite generar avances tecnológicos y sociales importantes.

Por las razones anteriores, es necesaria una evaluación constante para identificar las áreas de oportunidad en cuanto a la gestión de los espacios educativos, con la intención de aplicar estrategias que permitan disminuir el rezago educativo. Los datos obtenidos indican un alto grado de apertura por parte de los estudiantes y actores clave hacia la ampliación de estrategias para el logro de una mayor cobertura apoyadas por la tecnología.

Al mismo tiempo, se conecta la Teoría de la Información con los resultados encontrados ya que la importancia de encaminar el conocimiento a la modificación de procesos y a adaptar los mismos a las necesidades sociales, a su vez, la Teoría de Sistemas representa la organización y por último el enfoque de los nuevos entornos virtuales de aprendizaje asociado a tendencias actuales que vinculan la educación como parte de la enseñanza y el aprendizaje aunado a la tecnología. Además, se logra vincular las teorías antes mencionadas con la gestión, las estrategias de cobertura, los recursos ya sean económicos, humanos o tecnológicos.

Por otra parte, es preciso mencionar que las políticas públicas en el sector educativo están diseñadas con la finalidad de garantizar el derecho a recibir educación y que, a su vez, esta sea de calidad. Siguiendo esta misma línea, en el caso de las instituciones de educación superior tienen la facultad y responsabilidad de gobernantes a sí mismas y en ese entendido, se recomienda atender los procesos de transformación que se enfrentan al interior de las instituciones, a través de la generación del conocimiento, la innovación y la elevación de la calidad educativa, para ello, es importante

contar con los espacios suficientes que permitan atender las necesidades de la población.

Entonces, es esencial reflexionar sobre los principales objetivos que constituyen las políticas de gestión educativa en materia de cobertura y además evaluar los resultados de dichas políticas con la intención de verificar las mejoras respecto a la cobertura y la implementación de estrategias mediadas por la tecnología.

Conclusiones

La presente investigación surge debido al interés de documentar la percepción de los estudiantes y profesores respecto a la política educativa en materia de ampliación de la cobertura. Para ello, las categorías consideradas en el análisis fueron la gestión y los recursos, los resultados obtenidos y la correcta aplicación de los instrumentos determinaron la necesidad atender más espacios dentro de la institución. Por tal motivo, se propone aplicar estrategias en materia de cobertura que permitan satisfacer el requerimiento de un mayor número de espacios y a su vez, reducir el rezago educativo en el nivel superior con apoyo de recursos tecnológicos. Siguiendo esta misma línea, como resultado de las categorías analizadas y de acuerdo con la información obtenida se observó una relación entre la gestión y los recursos, lo que indica un impacto significativo en la educación en materia de cobertura.

En el caso de la categoría de gestión con la integración de las subcategorías de cobertura en educación superior la población estudiantil mayor al cincuenta por ciento percibe que los espacios que se ofertan en su facultad no son suficientes para brindar atención a la población estudiantil en materia de cobertura, lo que indica la necesidad de más espacios.

De acuerdo con las estrategias de cobertura los encuestados consideran que las estrategias de educación en entornos virtuales de aprendizaje a través de la realidad no son una opción para ampliar la cobertura, mencionan no estar de acuerdo con dichas estrategias, todo ello, pone en manifiesto diversas brechas por un lado, la brecha digital entre los estudiantes en el acceso, uso e impacto de las TIC en este grupo social, por otro lado, la brecha económica ya que los recursos económicos suelen ser insuficientes e incluso brechas de conocimiento, habilidades o de motivación.

En cuanto a la subcategoría de rezago educativo, se obtuvieron resultados importantes ya que el ochenta y seis por ciento de los encuestados opina que la implementación e innovación de estrategias educativas contribuirá a disminuirlo, sin duda alguna es un porcentaje alto y con ello reafirman que están a favor de la aplicación de nuevas estrategias que abonen al incremento de la cobertura en la institución.

Los resultados descritos en párrafos anteriores indican que en la categoría de gestión es importante aplicar estrategias que permitan ofrecer mayores espacios. Respecto a la categoría de recursos la cual se compone en primer lugar, por los recursos económicos, en segundo lugar, los recursos humanos y en tercer lugar, los recursos tecnológicos, en la primer categoría las encuestas arrojaron resultados negativos ya que más del ochenta y un por ciento de la población considera que no es suficiente en su facultad el recurso económico para realizar modificaciones en infraestructura, plataformas, planes, programas y dispositivos para la gestión de la educación, tomando en cuenta que es una percepción de la población estudiantil y con base en su experiencia en la institución, este hallazgo en específico generó un impacto significativo para la investigación debido a que el factor económico es un detonante en la implementación o limitación de nuevas estrategias en materia de cobertura.

Caso contrario, en la segunda subcategoría un setenta y dos por ciento de la población estudiantil opina que el recurso humano en su facultad si cuenta con las capacidades, habilidades y destrezas para enfrentar modificaciones estructurales y de procesos en la educación, con este resultado la percepción que se tiene respecto al personal docente y administrativo con el que cuenta la institución es bueno ya que dichas habilidades les permitirá desarrollarse y enfrentar los cambios en las modalidades de aprendizaje. En la tercera subcategoría respecto a los recursos tecnológicos el setenta y tres por ciento de los encuestados respondieron que sí consideraría la idea de impartir o cursar alguna unidad de aprendizaje en realidad virtual, lo que indicó una apertura para el uso y aplicación de una modalidad innovadora como la educación en realidad virtual.

Se puede determinar que la relación que existe entre las categorías y subcategorías mencionadas en párrafos anteriores, por un lado, el factor económico sigue siendo una limitante para realizar modificaciones en infraestructura, plataformas, planes, programas y dispositivos para la gestión

de la educación en la institución, es importante mencionar que en los últimos tres años la institución atravesó por un estado de austeridad lo que pudo influir en las respuestas de los encuestados respecto al recurso económico. En contraste, los agentes opinan que el recurso humano si cuenta con las capacidades, habilidades y destrezas para enfrentar modificaciones estructurales y de procesos en la educación,

Se logra el objetivo general que explica la forma en que los estudiantes y profesores de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali conciben la gestión de educación en materia de cobertura mediada por la tecnología. Respecto a los objetivos específicos y de acuerdo a si existen o no mejoras en la política de cobertura educativa en dicha institución, queda claro que sí, sin embargo, es pertinente integrar estrategias mediadas por la tecnología que permitan mejorarla. Para responder al segundo objetivo en donde se intentó demostrar si las estrategias de la política cobertura educativa fueron suficientes o presentaron fallas, es importante señalar que con base en la percepción de la población estudiantil no fueron suficientes los esfuerzos por cubrir la necesidad de más espacios educativos lo que impacta en el rezago educativo. El tercer objetivo específico tiene como intención identificar las mejoras de cobertura de acuerdo con la percepción de los estudiantes y maestros. En atención a ello, se propone una estrategia educativa en materia de ampliación de la cobertura, por medio del uso de la educación en realidad virtual. La finalidad de dicha propuesta es crear un ambiente con efectos visuales y sonoros que brinden tanto al estudiante como al profesor la sensación de que realmente se encuentra en una sesión de clase, permitiendo que la educación y la tecnología trabajen en conjunto para lograr un entorno virtual de aprendizaje significativo.

A su vez, se sugiere profundizar en investigaciones futuras, resolver el tema de los recursos económicos, cobertura y la calidad educativa. Además, surgen las siguientes interrogantes: ¿Estamos preparados gobierno, instituciones y sociedad para integrar la realidad virtual a la educación? ¿Será una educación de calidad? Sin duda alguna son cuestionamientos que responder en el futuro. La intención es que los estudiantes reciban una educación integral atendiendo a las exigencias de la sociedad y a un mundo globalizado el cual se encuentra en constante transformación y a

un ritmo acelerado.

Para finalizar, se hace una reflexión sobre los desafíos que se presentarán en la educación superior, como los recursos económicos y humanos, la brecha generacional misma que va más allá de los años y que a su vez, contempla la manera de ser y de pensar de las personas o la brecha digital que consiste en el uso de los ordenadores y la conectividad, y, por último, el diseño de un programa que permita la operacionalización de la estrategia de educación en realidad virtual.

La educación impulsa el desarrollo del ser, ofrece un legado generacional de bienestar de forma permanente e imborrable para nuestra nación y para la humanidad.

Referencias

- Aguilar, L. (2007). El aporte de la Política Pública y de la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (39), 5–32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533693001>
- Aladro, E. (2011). La Teoría de la Información ante las nuevas tecnologías de la comunicación. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 16, 83-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93521629005>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2015). *Cobertura y calidad, grandes retos de la educación superior: ANUIES*. <http://www.anuies.mx/secretaria-general/cobertura-y-calidad>
- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría General de los Sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Ley General de la Educación*. DOF 24-01-2024. <https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. McGraw Hill. https://frq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/15525/mod_resource/content/0/Chiavenato%20Idalberto.%20Introducci%C3%B3n%20a%20la%20teor%C3%ADa%20general%20de%20la%20Administraci%C3%B3n.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. www.dof.gob.mx

- diputados.gob.mx › compila › pnd › PND_2013-2018_20may13
- Gisbert, M. y Johnson, L. (2015). *Educación y tecnología: nuevos escenarios de aprendizaje desde una visión transformadora*. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 12(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78038520001>
- Gobierno del Estado. (2014). *Plan Estatal de Desarrollo*. <http://www.bajacalifornia.gob.mx/portal/gobierno/ped/doctos/educacion.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina con base al terce*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244976>
- Pérez de A., M., y Telleria, M. B. (2012). Las TIC en la educación: nuevos ambientes de aprendizaje para la interacción educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (18), 83–112. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65226271002.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2015). *Plan de Desarrollo Institucional*, 125–126. <http://iih.tij.uabc.mx/documentos/PDI-2015-2019.pdf>

Capítulo 1.3

Autopercepción del profesorado de bachillerato sobre sus competencias para el reconocimiento de la diversidad.

*Yareli Alexandra Baltierra Rojas
Erika Paola Reyes Piñuelas
Alma Arcelia Ramírez Iníiguez*

<https://doi.org/10.61728/AE20240301>



Resumen

La inclusión es uno de los principales planteamientos de los sistemas educativos que tiene como propósito el alcance de altos estándares en educación de calidad a partir de la atención a la diversidad. En la presente investigación, la experiencia docente y el nivel de estudios surgen como principales desafíos, puesto que conlleva, más allá de planear y conducir contenidos dentro del aula, la necesidad de que el profesorado sea un facilitador del aprendizaje que pueda propiciar las mismas oportunidades a todos sus estudiantes, contribuyendo a una formación integral. A través de un cuestionario con una escala tipo Likert se exploran las competencias académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluadoras de 21 docentes, analizando los niveles de competencias que poseen en relación con la atención a la diversidad. El escenario de estudio es un bachillerato tecnológico en una ciudad fronteriza del norte de México. Los resultados apuntan a una alta percepción por parte del profesorado, de sus competencias para atender la diversidad y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos. Se concluye que, si bien este tipo de análisis propicia la autoevaluación del profesorado sobre su trabajo desde el enfoque de la inclusión, es necesario complementar el diagnóstico con técnicas de obtención de información que aborden las dinámicas de interacción en el aula para una mayor profundidad.

Introducción

Los distintos contextos educativos donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza- aprendizaje evidencian que todo el estudiantado cuenta con necesidades diversas y específicas que deben ser atendidas, considerando sus características y referentes (Barrio de la Puente, 2009). Por lo que, las problemáticas educativas no se atribuyen a un rasgo o deficiencia de algún estudiante en particular, sino que se relacionan con la falta de atención a las múltiples características físicas, intelectuales, sociales, culturales y lin-

güísticas que están presentes en un grupo. Entonces, atender la diversidad implica el reconocimiento de que cada estudiante tiene una experiencia distinta y única de aprendizaje en el aula.

Es por ello que el docente se convierte en un agente fundamental, en tanto que representa uno de los elementos clave que hacen posible el reconocimiento de las características de cada estudiante, logrando transitar hacia una educación incluyente.

Una educación inclusiva constituye una guía en la reducción de las barreras para la participación dentro del proceso educativo, construyendo vínculos de reconocimiento, colaboración y respeto. En este sentido se afirma que el docente es el encargado de desarrollar acciones en el aula para lograr un proceso educativo de calidad en el estudiantado y contribuir a su formación integral. Alcanzar una educación inclusiva conlleva un profesorado con habilidades, conocimientos y actitudes, es decir, determinadas competencias que son necesarias para atender la diversidad social, cultural, cognitiva, étnica y de género del alumnado, así como de los distintos ritmos y estilos de aprendizaje existentes en el espacio escolar.

Dentro de estas competencias se encuentran las académicas, estableciendo relación con la formación y actualización constante del profesorado para conocer estrategias, técnicas y teorías que le permitan reconocer aquellas barreras para el aprendizaje que dificulten el acceso de los estudiantes. Por su parte, las competencias didácticas implican la adaptación de contenidos, así como la implementación de estrategias de enseñanza que enfatizan el trabajo colaborativo y la flexibilidad en las prácticas docentes, partiendo de la modificación de todo aquello que sea necesario para proporcionar las mismas oportunidades de calidad educativa a todo el alumnado (Cabero y Valencia 2019). Las competencias organizativas, las cuales se refieren a las modificaciones de las acciones educativas en el contexto mismo donde se desarrollan, no solo al ajuste en los temas o los contenidos, sino en la forma misma en la que se planea, conduce y evalúa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, las competencias comunicativas hacen énfasis en la forma de responder e interactuar con el estudiantado y sus características y demandas, mientras que, las competencias integradoras pretenden atender el acceso y permanencia del estudiante durante su proceso educativo, además de motivar y funcionar como un apoyo.

Es así que las funciones docentes, desde una perspectiva inclusiva, se centran en propiciar el aprendizaje autónomo, establecer pautas para la ayuda mutua entre el alumnado, el fomento de relaciones de apoyo, así como la colaboración entre los mismos pares (Barrio de la Puente, 2009). Por su parte, las competencias evaluadoras, cuyo objetivo es cuestionar las posibilidades de participación del estudiantado, hacen referencia a las reestructuraciones pertinentes que hace el profesorado para eliminar barreras de participación desde la canalización, el diagnóstico y la diversificación de las estrategias de evaluación del aprendizaje. Para el desarrollo de los conocimientos y habilidades mencionadas, la educación formal y experiencial de las y los docentes resulta fundamental; en otras palabras, la formación del profesorado es considerada un elemento básico para el logro de la inclusión desde los ámbitos escolares (Bautista y Rayón, 2021; Durán y Giné, 2011).

La formación continua contribuye a la mejora de los procesos de colaboración del profesorado tanto con sus colegas, como con otros agentes educativos. Así, los aprendizajes se generan de manera sostenida desde su formación inicial, hasta la constante reflexión que hace de su práctica, mediante la capacitación sistemática. Igualmente, su desarrollo profesional implica una formación centrada en el fomento de la capacidad crítica para identificar las dinámicas de inclusión o exclusión que genera en los procesos educativos, dentro de las relaciones con sus pares, así como con el alumnado y sus familiares.

Por lo tanto, el trabajo docente, bajo este enfoque, demanda su profesionalización, es decir, “la autorreflexión sobre la práctica, que implican los conocimientos disciplinares y pedagógicos para optar por propuestas formativas alineadas a los propósitos educativos [...]” (Mapén, 2022, p. 11). Esto es especialmente relevante en los contextos con mayor diversidad, en los que el alumnado es vulnerable a la exclusión social por las diversas desigualdades que les atraviesan.

La inclusión es un proceso tanto educativo como social, en tanto que involucra problemáticas de convivencia y que se abordan desde las políticas públicas que plantean el reto de generar intervenciones efectivas en contextos donde todos somos distintos (López, 2016). Aunado a esto, Slee (2001) hace referencia a la formación en las prácticas del profesorado,

donde resulta evidente el conocimiento sobre inclusión, como parte de la totalidad de dicha formación y no como una especialidad que se aborde en un campo adicional.

Desde esta perspectiva, dentro del nivel medio superior se presenta como área de oportunidad la estrecha relación entre la teoría y la práctica de los futuros docentes, dado que, es necesaria una formación en conceptos y estrategias para la atención del alumnado. Al establecer características de la inclusión educativa se debe visibilizar aquellas prácticas ejercidas por el profesorado, es por eso que los docentes deben conocer los recursos que poseen para poder movilizarse y cumplir con los objetivos de aprendizaje.

Resulta entonces necesario que el profesorado conozca su función al frente del grupo pues logra ser un factor de inclusión o exclusión, donde la formación, la preparación, la disposición y las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza impactan de manera directa en el aprendizaje del estudiante. Es decir, no solo que se cuente con la conceptualización y protocolos de acción, sino también sensibilización del profesorado para implementar estrategias que permitan a los estudiantes acceder a una educación de calidad.

Así el propósito del presente capítulo es analizar los niveles de competencias que posee en materia de atención a la diversidad el profesorado de un bachillerato tecnológico ubicado en la zona rural de una ciudad fronteriza.

Método

Participantes

Se contó con la participación del 75 % de la planta docente de los turnos matutino y vespertino, es decir, con 21 docentes. La muestra elegida fue diversa, y abarcó docentes de los diferentes semestres, de los cuales 13 cuentan con nivel licenciatura y 8 nivel maestría, oscilando en un rango de edad de 25 a más de 45 años. Otros datos recabados son el género, nivel de estudios, formación pedagógica, experiencia docente y horas frente a grupo. (ver tabla 1).

Tabla 1. Características de la muestra

	Variable	Frecuencia	Porcentaje
Edad	25 o menos	1	4.8
	26 a 35 años	7	33.3
	36 a 45 años	10	47.6
	Más de 46 años	3	14.3
	Total	21	100
Género	Hombre	7	33.3
	Mujer	14	66.7
	Total	21	100
Nivel de estudios	Licenciatura	13	61.9
	Maestría	8	38.1
	Total	21	100
Formación pedagógica	Ninguna	5	23.8
	Cursos	12	57.1
	Diplomado	4	19.0
	Total	21	100
Experiencia docente	1 a 5 años	5	23.8
	6 a 10 años	7	33.3
	11 a 20 años	9	42.9
	Total	21	100
Horas frente a grupo	5 a 10 horas	3	14.3
	11 a 15 horas	4	19.0
	15 a 20 horas	6	28.6
	Más de 20 horas	8	38.1
	Total	21	100

Nota. Elaboración propia.

Técnicas de obtención de información

Se aplicó el cuestionario para la evaluación de las competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD) de Mena y García (2017), el cual evalúa las necesidades formativas del profesorado para atender la diversidad en una escuela. Además, presenta una serie de sugerencias para adaptar la aplicación del instrumento en otros contextos educativos. Para su utilización en la presente investigación, fue sometido a una validación de contenido mediante un juicio de expertos.

El CECPAD quedó conformado por 41 ítems, en escala tipo Likert, de cinco puntos que van de Nada a Mucho; su estructura consta de seis

competencias: (1) Académicas, (2) Didácticas, (3) Organizativas, (4) Comunicativas, (5) Integradoras y (6) Evaluadoras.

Procedimiento

Posterior a la entrega de un oficio de presentación del proyecto y reunión con los directivos del plantel educativo, se obtuvo su autorización para aplicar el instrumento. En el periodo de una semana este se aplicó de manera presencial; a cada participante le llevó aproximadamente 15 minutos contestarlo. Una vez obtenidos los datos, estos fueron capturados en el programa software SPSS en su versión 23.

Análisis de los datos

Se obtuvieron análisis de frecuencias por dimensión y se analizó la correlación Rho de Spearman, descriptivos básicos. Para verificar la normalidad de los datos se utilizó la prueba de Lilliefors, la cual es una variante de la prueba de Kolmogorov-Smirnov diseñada específicamente para muestras pequeñas. Además, puede proporcionar resultados más precisos y robustos que la versión estándar de la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Finalmente, se analizó la correlación Rho de Spearman. Este es un coeficiente de amplia utilidad cuando el número de participantes de una muestra que se desea asociar es menor de 30; mide la fuerza y la dirección de la asociación entre dos variables. Los rangos de este tipo de correlación pueden puntuar de -1.0 hasta +1.0, y se interpreta de la siguiente manera: los valores cercanos a +1.0 indican que existe una fuerte asociación entre las variables, es decir, que a medida que aumenta un rango el otro también lo hace; mientras que, los valores cercanos a -0.0 señalan una fuerza negativa, al aumentar un rango, el otro disminuye.

La interpretación de los valores se ha expresado por diversos autores en escalas, la fuerza de la correlación se determina por los valores obtenidos, cuando estos son $0.3 < 0.5$ representa una fuerza de correlación media, mientras que, si oscilan entre 0.5 - 0.7 se considera una correlación alta (Kuckartz et al., 2013). Además, se realizaron pruebas de significancia estadística para determinar si la correlación es estadísticamente significati-

va. Esto ayuda a evaluar si la asociación observada es probablemente real y no simplemente el resultado del azar.

Resultados

Para analizar los niveles de competencias del profesorado en materia de atención a la diversidad en un bachillerato tecnológico situado en una ciudad fronteriza, inicialmente, se llevó a cabo un análisis de frecuencias por competencia, detallado en la tabla 2. Los resultados revelan una concentración significativa de datos en la zona central y central derecha, indicando que los docentes reconocen mayoritariamente que sus competencias en este ámbito tienen un nivel que va de moderado a bastante desarrollo.

También se observa una pequeña diferencia entre el rango mínimo y máximo, lo cual indica que la mayoría de los datos están agrupados en una parte específica y delimitada. Si bien, puede sugerir que hay una consistencia o estabilidad en los valores, también puede indicar que la escala de medición utilizada podría no ser lo suficientemente sensible para detectar diferencias significativas entre los valores.

Tabla 2. Análisis de frecuencias por competencia.

Competencia	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
1. Académicas	0 (0%)	2 (9.5%)	12 (57.1 %)	7 (33.3 %)	0 (0 %)
2. Didácticas	0 (0%)	0 (0%)	9 (42.9 %)	10(47.6 %)	2(9.5 %)
3. Organizativas	0 (0%)	1(4.8%)	6(28.6 %)	11(52.4 %)	3(14.3 %)
4. Comunicativas	0 (0%)	2(9.5%)	4(19 %)	8(38.1 %)	7(33.3 %)
5. Integradoras	1(4.8%)	1 (4.8%)	1 (4.8 %)	11 (52.4 %)	7 (33.3 %)
6. Evaluadoras	0 (0%)	1(4.8%)	6(28.6 %)	7 (33.3 %)	7 (33.3 %)

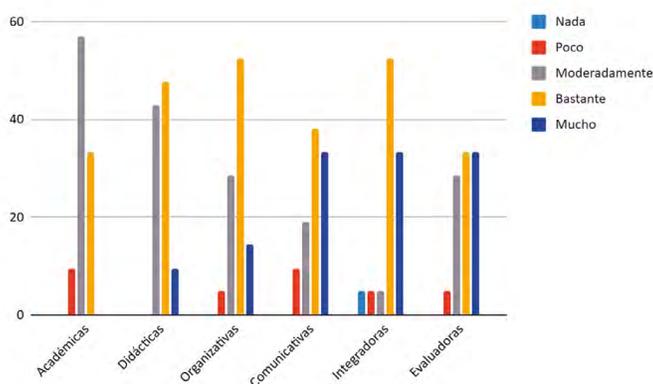
Nota. Elaboración propia. N=21.

Con el propósito de analizar el comportamiento de los datos desde una perspectiva más visual, en la siguiente figura 1 se expone la frecuencia porcentual de la autopercepción docente en cuanto a las competencias de atención a la diversidad. El 60 % del profesorado se percibe con competencias Académicas en un nivel de desarrollo moderado. En ese mismo

nivel de desarrollo se ubica más del 40 % de los docentes en en las competencias Didácticas y cercano al 50 % en un nivel de bastante desarrollo.

En el caso de las competencias Organizativas e Integradoras, superan el 50 % en el nivel de bastante desarrollo. Mientras que, en las competencias Evaluadoras se presenta una distribución similar en los niveles de moderado, bastante y mucho desarrollo, con una tercera parte de la muestra en cada uno. Finalmente, en las competencias Comunicativas se observa la representación de una curva que se asemeja a la normal.

Figura 1. Frecuencia de las competencias sobre la atención a la diversidad (por porcentaje).



Nota. Elaboración propia. N=21.

Como fue señalado anteriormente, la amplitud del rango resultó pequeño, si bien, proporciona información sobre la concentración de datos, resulta importante considerar los estadísticos descriptivos y realizar análisis más detallados para obtener una mayor comprensión de la distribución de los datos. Por ello, como se aprecia en la tabla 3, resultan una Media y Mediana cercanas, la similitud entre estos dos estadísticos sugiere que no hay una inclinación importante hacia la izquierda o la derecha en la distribución de los datos. La mediana es menos sensible a valores extremos que la media. Si la mediana se mantiene constante junto con la media, se infiere que los valores extremos no están afectando significativamente los resultados, lo que supone una distribución con características de normalidad.

Tabla 3. Estadísticos básicos de las competencias sobre atención a la diversidad.

Competencia	Media	Mediana	Desviación estándar
1. Académicas	3.24	3.00	.625
2. Didácticas	3.67	4.00	.658
3. Organizativas	3.76	4.00	.768
4. Comunicativas	3.95	4.00	.973
5. Integradoras	4.05	4.00	1.024
6. Evaluadoras	3.95	4.00	.921

Nota. Elaboración propia. N=21.

Con el propósito de verificar la normalidad de los datos y dado que se cuenta con una muestra pequeña, se ejecutó en SPSS la prueba de Kolmogorov-Smirnov que realiza una corrección de significación de Lilliefors, con la cual se comprueba la normalidad de los datos (Ver tabla 4).

Tabla 4. Prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors.

Competencia	Estadístico	gl	Sig.
1. Académicas	.315	21	.000
2. Didácticas	.273	21	.000
3. Organizativas	.288	21	.000
4. Comunicativas	.234	21	.004
5. Integradoras	.339	21	.000
6. Evaluadoras	.206	21	.021

Nota. Elaboración propia.

Posterior a verificar la normalidad de los datos es posible tener mayor seguridad al utilizar la prueba de correlación de Rho de Spearman. Se realizó la correlación entre las variables ordinales: Nivel de estudios, Experiencia docente y Horas frente a grupo, con cada una de las seis competencias, se reportan solo las correlaciones que resultaron estadísticamente significativas.

En la tabla 5 se muestra la correlación entre Nivel de estudios y las competencias Académicas, Organizativas, Comunicativas e Integradoras,

lo cual sugiere una asociación positiva moderada y estadísticamente significativa, resaltando la importancia de la educación en la formación de competencias específicas en este dominio.

Tabla 5. Correlación entre Nivel de estudios – competencias.

	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Nivel de estudios	1.000	.
1. Académicas	.505*	.020
Nivel de estudios	1.000	.
3. Organizativas	.506*	.019
Nivel de estudios	1.000	.
4. Comunicativas	.571**	.007
Nivel de estudios	1.000	.
5. Integradoras	.518*	.016

Nota. Elaboración propia. N=21.* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Las correlaciones reportadas en la tabla 6 sugieren que la experiencia docente puede estar asociada moderadamente con las competencias Didácticas y Evaluadoras en atención a la diversidad. Esto puede tener implicaciones pedagógicas, ya que la experiencia en el aula parece desempeñar un papel en el desarrollo de habilidades específicas necesarias para atender a la diversidad de manera efectiva.

Tabla 6. Correlación entre experiencia docente – competencias.

	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Experiencia docente	1.000	.
2. Didácticas	.564**	.008
Experiencia docente	1.000	.
6. Evaluadoras	.529*	.014

Nota. Elaboración propia. N=21.* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Finalmente, en la tabla 7 se demuestra cómo los docentes que dedican más tiempo a la enseñanza frente a sus alumnos también tienden a mostrar niveles más altos de competencias Didácticas y Comunicativas en el manejo de la diversidad en el aula. La experiencia y el tiempo dedicado a la enseñanza pueden estar asociados con un mayor nivel de competencia en la implementación de estrategias inclusivas en el entorno educativo.

Tabla 7. Correlación entre horas frente a grupo – competencias.

	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Horas frente a grupo	1.000	.
2. Didácticas	.448*	.042
Horas frente a grupo	1.000	.
4. Comunicativas	.488*	.025
Horas frente a grupo	1.000	.
5. Integradoras	.575**	.006
Horas frente a grupo	1.000	.
6. Evaluadoras	.536*	.012

Nota. Elaboración propia. N=21.* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Conclusiones

Se presentan las conclusiones del análisis de los niveles de competencias que posee en materia de atención a la diversidad el profesorado de un bachillerato tecnológico en una ciudad fronteriza.

- Las competencias en las que el profesorado autopercibe un mayor porcentaje de desarrollo son las Académicas, es decir, considera tener la formación y los conocimientos suficientes para identificar barreras de aprendizaje, así como llevar a cabo estrategias de atención a la diversidad de todo el alumnado.
- Además, la educación formal, expresada en mayor nivel de estudios, fortalece las competencias tanto Académicas, Organizativas, Comunicativas e Integradoras, es decir, la profesionalización docente abre

posibilidades de un mayor desarrollo de saberes asociados a la inclusión educativa. En este sentido, la formación continua del profesorado constituye un escenario para fortalecer aquellos elementos pedagógicos clave para el reconocimiento de la diversidad y la eliminación de las barreras que producen la exclusión educativa y social.

- Si bien se identifica la correlación entre la formación del profesorado, su nivel de estudios y experiencia para la generación de procesos educativos inclusivos, en este estudio no se profundiza sobre los saberes y las habilidades específicas que requiere el profesorado para promover la inclusión desde los procesos educativos.
- Las capacidades de colaboración, pensamiento crítico y sistemático, así como la reflexión sobre la práctica son elementos fundamentales en el desarrollo de procesos educativos que atienden la diversidad. Si bien, están implícitas en las competencias exploradas, un estudio específico sobre dichas capacidades fortalecerá el conocimiento sobre la autopercepción docente al respecto.
- El instrumento de medición fue originalmente diseñado para un contexto específico y ha sido adaptado para su utilización en el entorno de este estudio. Un análisis exhaustivo sobre la pertinencia de la escala de medida en este nuevo contexto puede haber afectado la sensibilidad del instrumento para detectar diferencias significativas entre los valores. Se recomienda la realización de estudios adicionales destinados a fortalecer la validez y confiabilidad del instrumento. Un análisis más profundo de la calidad métrica, utilizando enfoques como la teoría de la respuesta al ítem, contribuiría a confirmar la equidad y pertinencia del instrumento en el contexto de evaluación de competencias docentes relacionadas con la diversidad.
- Por otro lado, la muestra utilizada en este estudio consistió en un número limitado de 21 docentes. Se reconoce que esta cantidad permitió la realización de un diagnóstico en este centro educativo, sin embargo, puede no ser suficiente para captar la variabilidad y complejidad de las competencias docentes relacionadas con la diversidad en otros centros. Se sugiere la incorporación de una muestra más amplia en futuros estudios para mejorar la generalización de los resultados.
- Para una comprensión más completa y profunda de las dinámicas subyacentes, se propone una dirección hacia la investigación cualitativa. Se

sugiere orientar investigaciones futuras en reflexionar sobre las dimensiones pedagógicas de la atención a la diversidad, considerando la auto-percepción docente y las interacciones dentro y fuera del aula. Con un análisis más profundo de la autopercepción docente en competencias para la inclusión educativa. Esto implica explorar las creencias, actitudes y valores que los docentes atribuyen a sus propias habilidades en la atención a la diversidad.

- Partiendo del análisis anterior, se vuelve necesario que las instituciones ofrezcan las mismas oportunidades de participación para el estudiantado, es decir, las mismas posibilidades de desarrollo promoviendo una visión diferente, como un sistema capaz de enfrentar el proceso educativo de una forma positiva, que busque la interacción y permanencia de todos los estudiantes. Sin embargo, resulta evidente que, para lograr esa permanencia en los procesos educativos, el profesorado debe conocer estrategias de atención e identificar la mejor manera de alcanzar los objetivos de aprendizaje considerando las posibilidades y acceso de los mismos.

Referencias

- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de educación*, 20 (1), 13-32. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>
- Bautista, A. Rayón, L. (2021). Formación permanente del profesorado para la inclusión educativa, mediada por narraciones fotográficas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 53-65. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200053>.
- Cabero-Almenara, J. y Valencia-Ortiz, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>

- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T., Schehl, J. (2013). *Korrelation: Zusammenhänge identifizieren*. Statistik: Eine verständliche Einführung, 207-237. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19890-3_9
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, (27), 35-52. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034>
- Mapén, F. (2022). La profesionalización docente en contextos vulnerables. *Revista Internacional de Humanidades*, 11, 2-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4005>.
- Mena, R., y García, M. (2017). *Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación: Informes o documentos de trabajo*. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/53959>
- Otzen, T. y Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect?, *Educational Review*, 53, 113-123.

Capítulo **1.4**

Motivación y deserción escolar durante la pandemia por la Covid-19

*Esteban Espinoza Contreras
Fausto Medina Esparza*

<https://doi.org/10.61728/AE20240318>



Resumen

En este trabajo se explica el abordaje que se llevó a cabo para identificar la relación entre la motivación y el abandono escolar que se presentó durante la pandemia generada por la Covid-19. La identificación de dicha relación condujo a utilizar una aproximación metodológica cuantitativa en el contexto del paradigma interpretativo con un alcance descriptivo. Se contó con la participación de 37 estudiantes, 73 % mujeres y 27 % hombres, de la Facultad de Ciencias Humanas de las licenciaturas: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología. Se diseñó un instrumento, a partir de la revisión de la literatura, con 89 afirmaciones distribuidas en cuatro categorías: Motivación, Satisfacción de necesidades, Abandono escolar y Covid-19. Los datos fueron analizados por medio del *Statistical Package Social Science*. El análisis de los resultados permitió identificar cuatro tipos de relaciones entre las categorías mencionadas: Abandono escolar y satisfacción de necesidades, Covid-19 y satisfacción de necesidades, Motivación y abandono escolar y Satisfacción de necesidades y Covid-19. En conclusión, la motivación es útil para alcanzar metas, pero es posible que el aburrimiento provocado por cursar materias en línea aunado a dormir poco y una alimentación no adecuada, se contribuyera al abandono de los estudios.

Introducción

En esta investigación se consideró la deserción escolar manifestada durante el aislamiento, el cual fue una medida para evitar la propagación del virus al cerrar parcial o totalmente las instituciones de educación en todos los niveles educativos (Talavera y Junior, 2020). En este sentido, se tuvo como objetivo general: Identificar la relación entre la falta de motivación con el abandono escolar durante la pandemia generada por el virus Covid-19 en estudiantes de cuatro licenciaturas: Educación, Psicología, Cien-

cias de la Comunicación y Sociología. En consecuencia, se espera conocer los factores que llevaron a algunos estudiantes de la FCH a abandonar sus estudios durante la pandemia.

Revisión de la literatura

Se aborda el origen, concepto y teoría de la motivación, se ve el concepto de abandono escolar y se menciona el contexto de la educación en la Pandemia generada por la enfermedad Covid-19.

Origen, concepto y teoría de la motivación en el ámbito académico

El origen de la motivación se remonta de acuerdo con Reeve (1994, como se cita en Soriano, 2001) a los antiguos griegos, tales como: Sócrates, Platón y Aristóteles. Flores (1987, como se cita en González, 2008), expresó que el origen de la motivación proviene de los pensadores griegos como Epicuro, quien estableció una teoría que argumenta la motivación de los sujetos por buscar cierto placer y evitar el dolor.

Cerca de 1910 surgen posturas marxistas y no marxistas, de esta última se determinan teorías y conceptos que se enfocaron en las bases orgánicas permitiendo así, entender y explicar conductas motivadas (James, 1990, como se cita en González, 2008). También Herrera et al. (2004, como se cita en Naranjo, 2009), mencionaron que de 1920 a 1960 se asoció el tema de la motivación con la investigación experimental, donde se abordaban elementos como conducta motora, instinto e impulso.

En la década de 1950, se publicó el libro *Motivación y Personalidad*, donde se abordó la *Teoría de la Motivación Humana* (Maslow, 1991) y en 1961, se publicó el libro *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*, donde se abordan aspectos importantes de la motivación para el cambio y la motivación en el aula (Rogers, 1961). Al respecto, Herrera et al. (2004, como se citó en Naranjo, 2009), argumentaron que, de 1960 en adelante, surgieron teorías cognitivas de la motivación que tenían como principal objeto de estudio la experiencia consiente; y a partir de 1970 se ve una influencia de las teorías cognitivas donde se aprecian principalmente los elementos que constituyen la motivación, tales como: el autoconcepto.

Respecto al concepto de motivación, se entiende como la necesidad o deseo para dinamizar la conducta y darle dirección hacia una meta (García, 2012). Maslow (1991) mencionó que, se entiende como una característica casi universal de los estados orgánicos, como un determinante de la conducta que se considera constante, inacabable, fluctuante y compleja. Así la motivación permite alcanzar un estado de satisfacción o un deseo, por tanto, se puede inferir que la motivación es una característica que determina la conducta y permite la satisfacción de las necesidades.

La motivación también se puede concebir como un estado deseable para uno mismo y para los demás, es así como los estados motivacionales están en constante crecimiento y declive (Soriano, 2001). Santrock (2002) sostuvo que es un conjunto de razones que hacen que las personas se comporten de la forma en la que lo hacen.

Por otro lado, Chóliz (2004) refiere que la motivación es un constructo empleado para explicar por qué determinados individuos efectúan las acciones que realizan, o tienen cierta conducta, así la motivación es un constructo hipotético que abarca cierta cantidad de variables relacionadas con el inicio y la intensidad de la conducta. Además, Campos y Díaz (2003) plantearon que la motivación se percibe como un motivo que impulsa a la persona a actuar de cierta manera, es así, que se da origen a un comportamiento determinado y específico.

En cuanto a la Teoría de la motivación humana de Maslow (1991) se planteó que los seres humanos deben crecer y desarrollarse al tiempo en que crecen sus necesidades. Se establece también que las necesidades dominan al organismo y al tiempo que las primeras necesidades son saciadas, surgen nuevas necesidades de las cuales se busca su satisfacción y así sucesivamente se avanza en una jerarquía de necesidades. Se destaca que, si determinadas necesidades son frustradas, las mismas vuelven a aparecer y dominan al organismo. Maslow estableció una jerarquía de diversos motivos humanos integrados en una pirámide que consta de cinco niveles.

En el primer nivel, siendo la base de la pirámide, se encuentran las necesidades fisiológicas tales como agua, alimento, sueño y relaciones sexuales, en una situación extrema la motivación del individuo se centra en satisfacer estas necesidades.

En el segundo nivel se localizan las necesidades de seguridad, como necesidad de estabilidad, dependencia, protección, ausencia de miedo, ansiedad, caos, dolor y malestar, así como la necesidad de una estructura de orden, de ley y de límites.

En el tercer nivel se encuentran necesidades de sentido de pertenencia y amor; las cuales son dar y recibir afecto, amor, intimidad y ser aceptado por otros.

En el cuarto nivel, se localizan las necesidades de estima, las cuales se clasifican en dos subconjuntos, 1) los deseos de fuerza, logro, adecuación, maestría, competencia, confianza ante el mundo, autonomía y libertad. 2) El deseo de reputación o prestigio, estatus, fama, gloria, dominación, reconocimiento, atención, importancia, dignidad y aprecio.

La parte más alta de la pirámide es ocupada por el quinto nivel, donde se encuentra la autorrealización del ser humano; es aquí donde el individuo busca ser auténtico con su propia naturaleza, busca su autosatisfacción e intenta hacer realidad lo que considera que es en potencia.

Abandono escolar

En cuanto al origen del abandono escolar, Gatti y Piqueras (2017) mencionaron que el término existe desde la universalización e institucionalización del sistema educativo que, durante el siglo XX, se vio desde una perspectiva individualista que culpaba a los infantes de no aprender en los ritmos y formas esperados. Fue en los años 80 que se consideró la desventaja escolar y social que repercutían en el abandono escolar.

El fenómeno de la deserción en la educación, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), siempre ha estado presente. En el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017) se estableció que en México cerca de 600 mil estudiantes están en riesgo de abandonar la escuela y las consecuencias impactan a las personas el resto de sus vidas, limitando sus oportunidades laborales y el ejercicio de sus derechos.

Además, es más probable que el abandono escolar aumente conforme la edad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2017). En México, de 1994 a 1995, la deserción escolar pasó del 19.3 % al 14.4 % (SEP, 2012). En 2013 se inició el Movimiento Contra el Abandono Escolar, el cual te-

nía por finalidad favorecer la culminación exitosa del trayecto escolar de los estudiantes (SEP, 2015).

Acerca de su concepto, el abandono escolar puede entenderse como renunciar a la escuela de manera prematura (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2012) y como proceso complejo (La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], 2015) de alejamiento sucesivo (Corzo, 2017) provocado por causas múltiples (Gatti y Piqueras, 2017).

Por último, los factores relacionados con el abandono escolar son: El escaso conocimiento de la carrera, no ingresar a la carrera deseada, inmadurez, irresponsabilidad (Dzay y Narváez, 2012), la oferta académica, de infraestructura escolar, de equipo para llevar a cabo prácticas o talleres de formación académica, la distancia del hogar de residencia a la institución educativa, la ausencia del transporte escolar, los costos, el horario, el sobrecupo de los grupos, medidas como el cierre de puertas a la entrada cuando se llega tarde, la falta de atención de los alumnos, el trato que se recibe en la institución, materias que suponen aburridas y sin sentido, tarea en exceso, la estricta evaluación, falta de preparación de los docentes, la ausencia de técnicas innovadoras, la falta de sensibilidad, la indisciplina de los compañeros de clase, violencia entre alumnos, las malas influencias, el acoso estudiantil, los embarazos no deseados y el consumo de drogas o alcohol (Mancera, 2016).

Pandemia generada por la enfermedad Covid-19

En cuanto a los síntomas de la Covid-19 en seres humanos, Díaz-Castrillón y Toro-Montoya (2020) mencionan que es variable y va desde la infección asintomática hasta la neumonía que llega a requerir respiración asistida. La forma asintomática es más común en niños, adolescentes y adultos jóvenes. Las formas de mayor gravedad se aprecian en personas de 65 años y en personas con condiciones crónicas como diabetes, enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOC), entre otras.

La fiebre y tos tienden a ser los síntomas más comunes de la enfermedad. La fiebre puede ser alta y prolongada, la tos puede ser seca o productiva, en ocasiones se puede acompañar de hemoptisis, puede presentarse

fatiga, además de ocurrir mialgias y la cefalea entre el 10 % y 20 % de los casos. Se reporta disnea, dolor de garganta, congestión nasal y rinorrea presentada en menos del 15 % de los casos. Entre el 10 % y 20 % de casos se muestran manifestaciones gastrointestinales como náuseas, vómito, malestar abdominal y diarrea, también son frecuentes la ageusia y la anosmia (Díaz-Castrillón y Toro-Montoya, 2020).

Una de las medidas para evitar la propagación del virus fue el aislamiento, y como una consecuencia de este, fue el cierre parcial o total de las instituciones de educación en todos los niveles educativos (Díaz-Castrillón y Toro-Montoya, 2020; Talavera y Junior, 2020). Tras el cierre parcial o total de centros educativos el 20 de marzo del 2020 por la alta tasa de contagios del coronavirus Covid-19 en México, más de 250.000 escuelas públicas y privadas de nivel básico, casi 36.6 millones de estudiantes y 2 millones 100 mil docentes resultaron afectados (Fernández et al., 2020).

En la Universidad de Guadalajara (2020), se consideró que algunas situaciones que experimentaron sus estudiantes fueron la preocupación económica y académica por el confinamiento derivado de la pandemia por Covid-19, a partir de una encuesta, se determinó que en materia de salud mental mostraron necesidad de apoyo y orientación psicológica por incertidumbre académica, tristeza, enojo y aburrimiento.

En la organización Save the Children (2020) se proyectó que el confinamiento pudo causar estrés y afectar la salud mental de los estudiantes, ya que los lleva a olvidar sus rutinas y generar una mayor desigualdad educativa al no aprender los contenidos y desarrollar las competencias. Con base en un estudio sobre Retos de la Educación a Distancia en la Contingencia de la Covid-19 en el aspecto socioafectivo, se han identificado sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad y cansancio (Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, 2020).

Metodología

Paradigma interpretativo

La investigación se estructura desde la perspectiva del paradigma interpretativo, Sandín (2003) menciona que el enfoque permite fomentar el cambio social, la transformación de la realidad y la posibilidad de que los individuos se concienticen del papel que desempeñan en el proceso de transformación de su contexto.

Las investigaciones desde la perspectiva del paradigma mencionado cuentan con las siguientes características: 1) Interpretan y comprenden la conducta del ser humano a partir de significados e intenciones de los individuos que intervienen en los procesos educativos; 2) Se concentran en describir la particularidad del sujeto; 3) Se reconoce a la realidad como múltiple, holística y dinámica (Schuster et al., 2013).

Estudio descriptivo

En el estudio descriptivo, Veiga et al. (2008) sostienen que el investigador se encarga de medir ciertas características o distribución de un fenómeno en una población en un lapso determinado. Son estudios observacionales en los cuales no se interviene o manipula el factor de estudio; por otro lado, se observa el fenómeno en su realidad bajo condiciones naturales, se tiene como fin identificar y describir fenómenos a través de la observación, medición y la respuesta a incógnitas (García, 2004).

Muestreo no probabilístico

Salinas (2004) menciona que tiene como requerimiento cumplir con la cantidad de unidades de observación necesarias para el estudio. De acuerdo con Pimienta (2000), las muestras no son representativas, son arbitrarias e informales, de tal forma que se realizan inferencias de los elementos estudiados y no del total de la población. Las muestras no probabilísticas también se conocen como muestras dirigidas, Hernández et al. (2014) co-

mentan que las muestras probabilísticas suponen un procedimiento de selección que toma como base las características de la investigación.

Participantes

El instrumento se aplicó del 19 al 27 de mayo del 2021 a 37 estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California de la Facultad de Ciencias Humanas. Se contó con la participación de alumnos de cuatro licenciaturas: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología. Los alumnos cursaban sus estudios entre el tercer y octavo semestre en los turnos matutino y vespertino del ciclo escolar 2021-1 que corresponde a los meses febrero-junio. De los 37 participantes, 27 (73 %) son mujeres y 10 (27 %) son hombres, el rango de edades se mantuvo entre los 21 y 32 años.

Instrumento

Se elaboró con la finalidad de identificar la relación entre la falta de motivación con el abandono escolar durante la pandemia generada por el virus Covid-19 en estudiantes de las licenciaturas mencionadas, respecto a su validación, fue revisado por un experto para verificar su confiabilidad. El instrumento se divide en cuatro categorías, las cuales son: Motivación, Satisfacción de necesidades, Abandono escolar y Covid-19. Cada una de las 89 afirmaciones tiene 5 opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

La primera categoría se titula motivación, en la misma se aborda el concepto y las características de la motivación, contiene 5 afirmaciones, las cuales encuentran sustento en las contribuciones de Maslow (1991), García (2012), Santrock (2002), y Campos y Díaz (2003).

La segunda categoría tiene por nombre satisfacción de necesidades. Contiene 45 afirmaciones sustentadas en diversos motivos humanos planteados en una pirámide de cinco niveles retomados de las contribuciones de Maslow (1991): 1) Necesidades fisiológicas, 2) Necesidades de seguridad, 3) Sentido de pertenencia y necesidades de amor, 4) Necesidades de estima, 5) Necesidad de autorrealización.

La tercera categoría tiene por título abandono escolar, contiene 30 afirmaciones relacionadas con los factores que propician el abandono escolar según la SEP (2012), la UNESCO (2012), la OCDE (2015) y Mancera (2016).

La cuarta categoría se titula Covid-19, contiene 9 afirmaciones donde se abordan consecuencias en la educación por la pandemia derivada de la Covid-19. Las afirmaciones se redactaron con base en las aportaciones de la Universidad de Guadalajara (2020), la organización Save the Children (2020), la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (2020) y de las contribuciones de Veiga et al. (2015).

Procedimiento de aplicación

El instrumento se elaboró en la aplicación de Google Formularios y se difundió a través de correo electrónico y las redes sociales Facebook y WhatsApp. Se aplicó del 19 al 27 de mayo del 2021 a 37 estudiantes, 22 de Educación, 6 de Psicología, 6 de Comunicación y 3 de Sociología de las modalidades escolarizada y semipresencial.

Análisis de datos

Se empleó Excel con el fin de recopilar la información obtenida a través de Google Formularios y generar una matriz de datos que incluía la licenciatura, la modalidad, el semestre, el género, la edad y las 89 afirmaciones de la escala de Likert. El programa Statistical Package Social Science (SPSS) permitió la creación de una matriz de datos, la configuración de variables y el análisis de la información obtenida a partir de la aplicación de la escala de Likert por medio de Google Formularios; de la misma, forma el programa permitió generar tablas de datos y gráficas con las frecuencias y porcentajes respectivos de cada una de las respuestas que se obtuvieron al momento de aplicar el instrumento.

Resultados

Los resultados se concentran en cuatro tablas, en la Tabla 1 se describen los correspondientes a la categoría motivación, en la Tabla 2 se observan aquellos de la categoría satisfacción de necesidades, en la Tabla 3 se muestran los resultados de la categoría abandono escolar y en la Tabla 4 se presentan los resultados de la categoría Covid-19. Enseguida se destacan los principales porcentajes de los resultados para obtener un diagnóstico de la relación entre la falta de motivación con el abandono escolar durante la pandemia generada por la enfermedad Covid-19 en estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas.

Los resultados concentrados en la Tabla 1, dan cuenta que el 78.4 % de los participantes consiente que la motivación permite alcanzar las metas planteadas, el 62.2 % señala que funciona como un medio para satisfacer sus necesidades y el 29.7 % no está seguro de que la motivación se origine por recibir dinero. Conforme a los porcentajes identificados en la Tabla 1, se puede interpretar que la mayoría de los participantes conoce el concepto de motivación (ver Tabla 1).

Tabla 1. Porcentajes de Motivación.

Categoría			Porcentajes de respuesta				
No	Motivación	N	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	La motivación me permite alcanzar las metas que me planteo	37	0	0	5.4	16.2	78.4
2	La motivación me permite actuar para lograr la satisfacción de mis necesidades	37	0	2.7	8.1	27	62.2
3	Mi motivación nace a partir de recompensas como dinero	37	18.9	24.3	29.7	18.9	8.1

Nota. Esta tabla muestra los resultados de la categoría Motivación.

Los resultados concentrados en la Tabla 2 se interpretan a partir de la siguiente clasificación de necesidades determinadas por Maslow (1991): (1) Necesidades fisiológicas, que integran alimento y sueño, (2) Necesidades de seguridad, que aborda la necesidad de estabilidad, dependencia, protección, ausencia de miedo y ansiedad, (3) Necesidades de sentido de perte-

nencia y amor, que comprende dar y recibir, (4) Necesidades de estima que integra el deseo de reputación o prestigio y estatus, finalmente se presentan las (5) Necesidades de autorrealización que abordan la autosatisfacción y hacer realidad lo que se considera que es en potencia.

1. Necesidades fisiológicas. Sueño o descanso. El 32.4 % de los participantes disiente en que duerme de 6 a 8 horas durante la noche. Alimento. El 32.4 % discrepa en que se alimenta de tres a cinco veces al día.
2. Necesidades de seguridad. Estabilidad, dependencia y protección. El 40.5 % está seguro de depender económicamente de sus padres. El 51.4 % reconoce que se siente seguro en la localidad que habita. Ausencia de miedo. El 32.4 % de los estudiantes no está seguro de sentir miedo constantemente debido a la posibilidad de contraer Covid-19. Mientras que el 32.4 % reconoce que suele sentir miedo debido a la posibilidad de que un ser querido contraiga Covid-19 y 37.8 % suele sentir miedo constantemente debido a la posibilidad de que un ser querido fallezca por contagiarse del virus mencionado. Ausencia de ansiedad. El 32.4 % da cuenta que suele sentir ansiedad constantemente debido a la posibilidad de que un ser querido contraiga la enfermedad y 27 % reconoce que suele sentir ansiedad constantemente debido a la posibilidad de que un ser querido fallezca por Covid-19.
3. Necesidades de sentido de pertenencia y amor. Dar y recibir afecto. El 29.7 % de los participantes da cuenta de ser afectivo con su familia, mientras que 40.5 % de los alumnos da por cierto que suele recibir afecto de su familia.
4. Necesidades de estima, se contemplan los deseos de reputación o prestigio y estatus. Prestigio y status. El 32.4 % no está seguro de ser un individuo que goza de prestigio y el 35.1 % no está seguro de ser un individuo que goza de status.
5. Necesidades de autorrealización. El 48.6 % de los participantes se considera una persona que busca su autosatisfacción y que logra lo que se considera que es en potencia (ver Tabla 2).

Tabla 2. Porcentajes de Satisfacción de necesidades.

Categoría			Porcentajes de respuesta				
No	Satisfacción de necesidades	N	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Duermo de 6 a 8 horas durante la noche	37	10.8	32.4	13.5	18.9	24.3
2	Me alimento de tres a cinco veces al día	37	5.4	32.4	13.5	21.6	27
3	Dependo económicamente de mis padres	37	16.2	10.8	13.5	18.9	40.5
4	Suelo sentir miedo constantemente debido a la posibilidad de contraer Covid-19	37	13.5	29.7	32.4	18.9	5.4
5	Suelo sentir miedo constantemente debido a la posibilidad de que un ser querido contraiga Covid-19	37	2.7	13.5	24.3	32.4	27
6	Suelo sentir miedo constantemente debido a la posibilidad de que un ser querido fallezca de Covid-19	37	2.7	8.1	16.2	37.8	35.1
7	Suelo sentir ansiedad constantemente debido a la posibilidad de que un ser querido contraiga Covid-19	37	10.8	21.6	13.5	32.4	21.6
8	Suelo sentir ansiedad constantemente debido a la posibilidad de que un ser querido fallezca de Covid-19	37	13.5	21.6	16.2	27	21.6
9	Soy afectivo con mi familia	37	2.7	21.6	18.9	29.7	27
10	Suelo recibir afecto de mi familia	37	5.4	10.8	10.8	32.4	40.5
11	Considero que soy un individuo que goza de status	37	8.1	32.4	35.1	16.2	8.1
12	Considero que soy un individuo que goza de prestigio	37	8.1	16.2	32.4	24.3	18.9
13	Me considero una persona que busca su autosatisfacción	37	0	2.7	2.7	45.9	48.6

Nota. Esta tabla muestra los resultados de la categoría Satisfacción de necesidades.

Los resultados concentrados en la Tabla 3 se interpretan a partir de la siguiente clasificación donde se contemplan (1) Factores de riesgo de abandono escolar, (2) Causas que afectan la motivación del estudiante y (3) Causas que favorecen el abandono escolar.

1. Factores de riesgo de abandono escolar. El 8.1 % de los alumnos asegura que durante la contingencia abandonó la universidad durante uno o más semestres debido a motivos de índole personal, 32.4 % está de

acuerdo que durante la contingencia pensó en abandonar la universidad debido a motivos de índole personal y el 13.5 % está de acuerdo que durante la contingencia pensó en abandonar la universidad debido a motivos de índole económica.

2. Causas que afectan la motivación del estudiante. 37.8 % de los estudiantes refiere que obtener calificaciones de 80 a 100 lo impulsa a realizar sus tareas y 35.1 % considera que obtener calificaciones de 80 a 100 lo impulsa a realizar proyectos escolares.
3. Causas que favorecen el abandono escolar. 18.9 % de los participantes aseguró que tuvo falta de acceso a Internet para llevar a cabo las clases virtuales durante la contingencia y 13.5 % refiere que presentaron falta de equipo de cómputo para llevar a cabo las clases virtuales durante la contingencia.

El 16.2 % de los alumnos aseguró que la adaptación de la institución educativa, el bajo rendimiento académico y la sobrecarga académica durante la contingencia los hizo considerar la opción de abandonar sus estudios de educación superior y finalmente, 13.5 % de los educandos afirma que la estricta evaluación, la falta de preparación por parte de los docentes y la falta de técnicas innovadoras durante la contingencia lo llevó a pensar en abandonar la escuela (ver Tabla 3).

Tabla 3. Porcentajes de Abandono escolar.

No	Categoría Abandono escolar	N	Porcentajes de respuesta				
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Tuve falta de acceso a internet para llevar a cabo mis clases virtuales durante la contingencia	37	21.6	27	13.5	18.9	18.9
2	Tuve falta de equipo de cómputo para llevar a cabo mis clases virtuales durante la contingencia	37	24.3	37.8	13.5	13.5	10.8
3	Durante la contingencia abandoné la universidad durante uno o más semestres debido a motivos de índole personal	37	67.6	21.6	0	2.7	8.1
4	Durante la contingencia pensé en abandonar la universidad debido a motivos de índole personal	37	37.8	8.1	2.7	32.4	18.9
5	Durante la contingencia pensé en abandonar la universidad debido a motivos de índole económica	37	48.6	29.7	2.7	13.5	5.4
6	Obtener calificaciones de 80 a 100 me impulsa a realizar mis tareas	37	5.4	10.8	13.5	37.8	32.4
7	Obtener calificaciones de 80 a 100 me impulsa a realizar proyectos escolares	37	5.4	10.8	16.2	35.1	32.4
8	La adaptación de la institución educativa ante la contingencia me ha llevado a considerar la idea de abandonar la universidad	37	45.9	10.8	10.8	16.2	16.2
9	Mi bajo rendimiento escolar durante la contingencia me ha hecho considerar la idea de abandonar mis estudios universitaria	37	48.6	18.9	10.8	5.4	16.2
10	La sobrecarga académica durante la contingencia me ha hecho pensar en abandonar mis estudios universitarios	37	37.8	16.2	10.8	16.2	18.9
11	La estricta evaluación durante la contingencia me ha hecho pensar en abandonar mis estudios universitarios	37	48.6	27	2.7	8.1	13.5
12	La falta de preparación de los docentes durante la contingencia me ha hecho pensar en abandonar mis estudios universitarios	37	43.2	18.9	16.2	8.1	13.5
13	La ausencia de técnicas innovadoras durante la contingencia me ha hecho pensar en abandonar mis estudios universitarios	37	40.5	10.8	21.6	13.5	13.5

Nota. Esta tabla muestra los resultados de la categoría Abandono escolar.

Los resultados concentrados en la Tabla 4 abordan situaciones que el alumno llegó a presentar durante la contingencia. El 29.7 % de los alumnos asegura que durante la contingencia enfermó de Covid-19. 56.8 % de los estudiantes asegura que presentó frustración al llevar a cabo sus estudios en modalidad virtual, 59.5 % asegura que presentó estrés al llevar a cabo

sus estudios en modalidad virtual y finalmente, 54.1 % asegura que sintió cansancio al llevar a cabo sus estudios en modalidad virtual (ver Tabla 4).

Tabla 4. Porcentajes de Covid-19.

No	Categoría Covid-19	N	Porcentajes de respuesta				Totalmente de acuerdo
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	
1	Durante la contingencia enfermé de Covid-19	37	43.2	10.8	2.7	13.5	29.7
2	Durante la contingencia me he sentido frustrado al llevar a cabo mis estudios en modalidad virtual	37	5.4	2.7	13.5	21.6	56.8
3	Durante la contingencia me he sentido estresado al llevar a cabo mis estudios en modalidad virtual	37	8.1	2.7	8.1	21.6	59.5
4	Durante la contingencia me he sentido cansado al llevar a cabo mis estudios en modalidad virtual	37	5.4	5.4	10.8	24.3	54.1

Nota. Esta tabla muestra los resultados de la categoría Covid-19.

Conclusiones

En este apartado se emiten las conclusiones en torno al logro del objetivo general conforme a los resultados clasificados en las categorías: abandono escolar, satisfacción de necesidades, abandono escolar y Covid-19. El objetivo general consistió en identificar la relación entre la falta de motivación con el abandono escolar durante la pandemia generada por el virus Covid-19 en estudiantes de cuatro licenciaturas: Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología. Se concluye que no se logró identificar dicha relación, ya que el 8.1 % de los alumnos que abandonaron los estudios durante uno o más semestres durante la pandemia (marzo del 2020 a septiembre del 2021) se relacionó con la falta de acceso a Internet y de equipo de cómputo, a la adaptación de la institución educativa ante la contingencia, al bajo rendimiento académico, a la sobrecarga académica, a la forma de evaluación, a la falta de preparación de los docentes y a la falta de técnicas innovadoras para el aprendizaje.

Por otra parte, se identificaron cuatro relaciones entre las categorías determinadas en este estudio. Relación 1: Abandono escolar y satisfacción de

necesidades. Relación 2: Covid-19 y satisfacción de necesidades. Relación 3: Motivación y abandono escolar. Relación 4: Satisfacción de necesidades y Covid-19.

Relación 1. Abandono escolar y satisfacción de necesidades

32.4 % de los participantes de este estudio pudieron abandonar la universidad debido a motivos personales, por ejemplo: dormir menos de 6 horas durante la noche, comer menos de tres veces al día, sentir miedo porque un ser querido se contagiara de Covid-19 y por no gozar de prestigio. En este sentido, los motivos personales que pueden impulsar a los estudiantes a abandonar sus estudios se relacionan con la insatisfacción de las necesidades fisiológicas y necesidades de seguridad.

13.5 % de los alumnos pensaron en abandonar la universidad por su economía. Es posible que el pensamiento de abandonar la universidad esté relacionado con la falta de independencia financiera, ya que la mayoría de los estudiantes (40.5 %) suele depender económicamente de sus padres. En este sentido, se advierte insatisfacción de las necesidades de seguridad que representa un factor detonante del abandono escolar.

Relación 2. Covid-19 y satisfacción de necesidades

A partir del aislamiento, las actividades educativas pasaron a un escenario de enseñanza-aprendizaje virtual. En este sentido, el aprendizaje en modalidad virtual propició en algunos participantes frustración (56.8 %), estrés (59.5 %) y cansancio (54.1 %). En este contexto se derivaron dos situaciones que afectaron a los estudiantes: la inseguridad y la ansiedad.

Respecto a la inseguridad, se alude que algunos participantes (32.4 %) sintieron temor ante la posibilidad de que un ser querido se contagiara de Covid-19 y que otros se contagiaran (29.7 %) durante la contingencia. Esta sensación de vulnerabilidad pudo impedir la satisfacción de necesidades de seguridad. En cuanto a la ansiedad, un grupo de alumnos (32.4 %) indicó sentirse ansioso porque un ser querido contrajera Covid-19 y otros (27 %) señalaron sentir ansiedad porque un ser querido falleciera por el virus.

Relación 3. Motivación y abandono escolar

Algunos participantes (29.7 %) no relacionan la motivación con las recompensas, sin embargo, otros alumnos (37.8 %) refieren que obtener calificaciones de 80 a 100 les impulsan a realizar tareas y algunos participantes más (35.1 %) señalaron que obtener calificaciones de 80 a 100 los incita a realizar proyectos escolares.

Relación 4. Satisfacción de necesidades y Covid-19

Algunos alumnos (29.7 %) enfermaron de Covid-19, pero un grupo mayoritario de participantes (32.4 %) señaló no sentir miedo por contagiarse de dicho virus. La posibilidad de contagiarse de Covid-19 no representa un obstáculo para el alumno en las necesidades de seguridad.

Referencias

- Campos, C., y Díaz, O. (2003). *Motivación Humana*. <https://acortar.link/303Ypt>
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de la Motivación: el proceso motivacional*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/=choliz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>
- Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. (2020). *Retos de la educación a distancia en la contingencia covid-19 cuestionario a docentes de la UNAM*. <https://www.dgei.unam.mx/hwp/wp-content/uploads/2021/05/ca011b091c0df53b9c7c004e6c84f146.pdf>
- Corzo, C. (2017). *Deserción Escolar. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n8/p1.html>
- Díaz-Castrillón, F., y Toro-Montoya, A. (2020). SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. *Medicina y Laboratorio*, 24(3), 183-205. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1096519/covid-19.pdf>
- Dzay, F., y Narváez, O. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil. Universidad de Quintana Roo*. <https://www.uv.mx/personal/onarvaez/files/2013/02/La-desercion-escolar.pdf>

- Fernández, M., Hernández, D., Nolasco, R., De la Rosa, R., y Herrera, N. (2020). *Lecciones del COVID-19 para el sistema educativo mexicano. Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad del Tec de Monterrey*. <http://paulfmm.com/ieec/covid.html>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Asistencia a la escuela. Todas las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ir a la escuela y a terminar sus estudios*. <https://www.unicef.org/mexico/asistencia-la-escuela>
- García, J. (2004). Estudios Descriptivos. *Nure Investigación*, (7). <http://webpersonal.uma.es/~jmpaez/websci/BLOQUEIII/DocbIII/Estudios%20descriptivos.pdf>
- García, J. (2012). *Psicología*. McGraw-Hill. <https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448609190.pdf>
- Gatti, A., y Piqueras, E. (2017). *La deserción escolar en las escuelas urbanas y sub-urbanas de la ciudad de Tandil desde la perspectiva del Equipo Directivo y del Equipo de Orientación Escolar*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://1library.co/document/yne-7g01y-desercion-escolar-escuelas-urbanas-perspectiva-directivo-orientacion-escolar.html>
- González, L. (2008). La motivación y su historia. *Mendive*, 6(1), 24-28. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/viewFile/257/255>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://shorturl.at/svDF9>
- Mancera, C. (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-ems-yo-no-abandono.pdf>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Harper & Row, Publisher Inc.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/opportunities-lost-the-impact-of-grade-repetition-and->

- early-school-leaving-sp.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *México políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación*. <https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilidades-y-conocimientos-de-los-Mexicanos.pdf>
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, (13), 263-276. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701313.pdf>
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Epublibre.
- Salinas, A. (2004). Métodos de muestreo. *Ciencia Universidad Autónoma de Nuevo León*, 7(1), 121-123. <https://www.redalyc.org/pdf/402/40270120.pdf>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill. <https://shorturl.at/hzAVW>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. Mc Graw-Hill.
- Save the Children. (2020). *Covid-19: cerrar la brecha. Impacto educativo y propuesta de equidad para la desescalada*. <https://shorturl.at/aegIE>
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *La investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139. <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. <https://shorturl.at/eAEOX>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior*. <https://shorturl.at/cxD05>
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Revista de relaciones laborales*, 9, 163-184. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209932.pdf>
- Talavera, H., y Junior, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187. <https://shorturl.at/gjmpiI>

- Universidad de Guadalajara. (2020). Padecen estudiantes problemas de ansiedad ante confinamiento. <https://www.cucs.udg.mx/noticias/archivos-de-noticias/padecen-estudiantes-problemas-de-ansiedad-ante-confinamiento>
- Veiga, F., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., y García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17541412006.pdf>
- Veiga, J., De la Fuente, E. y Zimmerman, M. (2008). Modelos de estudios de investigación aplicada: Conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54 (210), 81-88. <https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v54n210/aula.pdf>

Capítulo **1.5**

La Licenciatura en Historia, ¿el perfil idóneo para la impartición de las asignaturas de Historia en el nivel básico (secundaria) y medio superior?

Heidy Anhely Zúñiga Amaya

<https://doi.org/10.61728/AE20240325>



Resumen

El capítulo analiza la evolución de la asignatura de Historia en el sistema educativo mexicano, destacando que desde 1993 se convirtió en obligatoria en nivel secundaria. Anteriormente, los contenidos históricos, geográficos y cívicos se abordaban en una sola asignatura, Ciencias Sociales, pero la Reforma Educativa dividió esta materia en Historia de México, Historia Universal, geografía y civismo. Se señala que la enseñanza de la Historia ha sido objeto de preocupación y reflexión, especialmente en primaria, con menos estudios en secundaria y nivel medio superior. Se destaca la importancia de mejorar la formación de los estudiantes en Historia, buscando superar el enfoque memorístico tradicional y fomentar la comprensión crítica del pasado humano. Se menciona que los contenidos programáticos han evolucionado para incluir temas más allá de la historia política y bélica, abordando aspectos como la vida cotidiana, la diversidad cultural y la desigualdad social. Además, se plantea la importancia de vincular el pasado con el presente para lograr un aprendizaje significativo y relevante para los estudiantes.

Presentación

La Historia como asignatura ha acompañado las aulas mexicanas desde 1904 con una materia denominada Historia Patria; desde entonces ha sido una preocupación constante del sistema educativo nacional, pues aunque ha mudado de nombre, (Ciencias Sociales, por ejemplo) su presencia en los planes de estudio y reformas educativas es permanente. Historia de México, Historia Universal, Estructura Socioeconómica de México, Baja California historia y geografía, son algunas de las materias dedicadas a revisar y a estudiar el pasado de la humanidad y que forma parte del currículo escolar en el nivel básico (primaria y secundaria), y en distintos subsistemas del medio superior.

Aquellos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia hemos manifestado una inquietud por el enfoque, los contenidos y forma de enseñarla; así también, hemos evidenciado una preocupación por mejorar qué y cómo se forma a los estudiantes en la asignatura en Historia y ello ha resultado en distintos estudios desde nuestros centros de trabajo. En el caso del nivel primaria, las investigaciones en el tema son abundantes; escenario distinto al que se presenta en secundaria y nivel medio superior pues las investigaciones son escasas. Al respecto, Victoria Lerner afirma que, diversos investigadores han presentado estudios relacionados con la enseñanza de la Historia en primaria, compartiendo reflexiones, balances y propuestas relacionadas con el mejoramiento del aprendizaje y comprensión del pasado humano. En cambio, los trabajos relacionados con la enseñanza de la Historia en secundaria y medio superior llevan un tímido crecimiento (Lerner, 1998).

Es objetivo de este trabajo identificar, en términos generales, el perfil de los profesores que se encuentran al frente de las asignaturas de Historia en el nivel secundaria y medio superior en el municipio de Mexicali; así como analizar la formación de los egresados de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), con el fin reconocerlos o no, como el profesional idóneo para la impartición de las asignaturas en Historia; y con ello, sumar los estudios que a la enseñanza de la Historia se han realizado.

La asignatura de Historia en la malla curricular de secundaria y medio superior

Desde 1993, la asignatura de Historia se convirtió en materia obligatoria para nivel secundaria. Los ciclos escolares anteriores, se revisaban los contenidos relacionados con temáticas históricas, geográficas y cívicas a través de una sola asignatura: Ciencias Sociales. La Reforma Educativa de 1993, dividió la materia de Ciencias Sociales en las disciplinas mencionadas con antelación, por lo que la carga académica de los estudiantes contemplada en una sola asignatura quedó fragmentada en tres. Una de las razones que motivaron esta modificación fue el exceso de contenidos que consideraba Historia de México e Historia Universal, por la cantidad de periodos históricos y culturas que incluía el programa; además, debían repasarse las te-

máticas de geografía y civismo. Completar eso en un solo ciclo significaba una tarea imposible de lograr (Lerner, 1998). Así, la asignatura de Historia se incluyó de forma obligatoria para los estudiantes de secundaria cursando dos materias de Historia de México (en primer y segundo año), y la de Historia Universal en tercero.

Para el ciclo escolar 2020-2021, las materias de Historia presentan un nuevo orden, nombre y contenido. Quedando la malla curricular como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Materias relacionadas con el conocimiento histórico en secundaria (SEP).

Grado escolar	Asignatura
Primero	Historia del mundo
Segundo	Historia de México I
Tercero	Historia de México II

Elaboración propia. Fuente: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-mapa-curricular.html>

Los contenidos programáticos de las asignaturas de Historia se han modificado con el objetivo de rebasar el aprendizaje memorístico con el que tradicionalmente se enseñaba y evaluaba la materia. De tal forma, que hoy se busca concientizar al estudiante sobre la importancia del pasado humano, pero también la manera en que se produce e investiga la Historia. Algunos de los contenidos invitan a la reflexión por parte del alumno y no solo se revisa un acontecimiento histórico con nombres y fechas; sino se busca una explicación a través de la consulta de fuentes primarias con el objetivo de que comprenda cómo se construye el conocimiento histórico.

Además de lo anterior, las cartas descriptivas de las materias incluyen temas que van más allá de la historia política o bélica, relacionados comúnmente a la historia universal. Ahora, repasan problemáticas como vida cotidiana, indígenas en el mundo actual, patrimonio cultural y artístico en distintos periodos, desigualdad social y literatura, por citar algunos ejemplos. En ese sentido se propone vincular los hechos del pasado con el presente y obtener con ello un aprendizaje significativo sobre los procesos históricos, es decir, que no vean a la historia lejana a su realidad, sino como parte de lo que hoy viven.

En el nivel medio superior el escenario es más complejo, pues existen diversos subsistemas para acreditar lo que habitualmente se conoce como preparatoria. Dependiendo del enfoque y perfil de cada institución se define el plan de estudios; de tal manera que, si el objetivo es formar a los estudiantes en una carrera técnica, se carecerá de una educación en las humanidades, por lo que, en ese sentido, las asignaturas de Historia difícilmente aparecerán en la malla curricular. Sin embargo, algunas escuelas preparatorias como los Colegios de Bachilleres de Baja California (COBACH BC), sí incluyen materias relacionadas con el conocimiento histórico. Es a través de estas escuelas que versará este capítulo.

Tabla 2. Materias relacionadas con el conocimiento histórico en el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California 2020 (COBACH, BC).

Grado escolar	Asignatura
Primero	Historia del mundo
Segundo	Historia de México I
Tercero	Historia de México II

Elaboración propia. Fuente: <http://alumnos.cobachbc.edu.mx/virtual/plan/>

En la Tabla 2 se muestran las asignaturas que cursan los estudiantes del Colegio de Bachilleres en Baja California y que están relacionadas directamente con el conocimiento histórico. Del tercero al sexto semestre revisan temáticas encaminadas a conocer y comprender la historia de nuestro país, pero además, los contenidos programáticos de las asignaturas de COBACH BC, también tienen como tarea, concientizar a los estudiantes en la relevancia del pasado con relación a su presente; por lo tanto, las temáticas se enlazan con problemáticas actuales. En ese sentido, además de los temas propios de la Historia de México, revisan tópicos relacionados con la desigualdad de género, diferencias políticas, económicas, étnicas y hasta culturales; y reparan en que los derechos y oportunidades de las que hoy gozan, décadas atrás eran imposibles de vivir. Como ejemplo tenemos el acceso a la educación superior y el sufragio, por parte de las mujeres mexicanas.

Las modificaciones a las leyes en México a través del tiempo también forman parte de las cartas descriptivas de las materias de Historia; por lo que, los estudiantes identifican libertades y obligaciones que en otras

generaciones no existían. Como ejemplo de ello, encontramos la no reelección del presidente de la República, con la promulgación de esta ley, la dictadura de Porfirio Díaz simplemente no se hubiera dado. Con temáticas como estas, los jóvenes estudiantes también repararán en la importancia de ejercer su voto e identificar el sistema democrático que vive su país y del que otros lamentablemente no cuentan.

Los profesores de historia y el profesiograma de secundaria y nivel medio superior

En el apartado anterior expuse las materias de Historia que integran el plan de estudios de nivel básico y nivel medio superior. De manera obligatoria, los estudiantes cursan en un lapso de seis años, siete asignaturas relacionadas con el conocimiento sobre el pasado humano. También anoté, en términos generales, cómo la información contenida en los programas de las asignaturas se han modificado de forma paulatina, conduciendo al estudiante a la reflexión de los procesos históricos desde su realidad y dejando atrás la historia memorística y repetitiva condensada a través de la historia política y acontecimientos bélicos.

Con relación a ello, es evidente que se requieren docentes que impartan dichas materias y pudiera pensarse que, frente al grupo se encuentran profesionales especialistas en la disciplina histórica, que desarrollen además, competencias relacionadas con la enseñanza de la Historia. En ese sentido, surge la pregunta ¿cuál es el perfil de los profesores que actualmente imparten las materias de historia?, ¿con qué formación cuentan? A partir de esos cuestionamientos es que inicié un estudio para identificar las características de los docentes que imparten las asignaturas de Historia en secundaria y nivel medio superior (COBACH BC) en Mexicali Baja California.

Como punto de partida es importante distinguir el número de secundarias y preparatorias del sistema COBACH en el municipio y reconocer con ello, la cantidad de profesores activos al frente de las clases de Historia. Según las cifras oficiales de la Secretaría de Educación de Baja California para el año 2020, Mexicali contó con 180 planteles de secundaria, que atienden un total de 50 059 estudiantes. (Educación BC, 2020). En el caso de las preparatorias, el municipio cuenta con un total de 18 escuelas CO-

BACH y atienden a 41 887 estudiantes. (Educación BC, 2020). Lo anterior descrito corresponde al escenario en donde de manera activa compete a los docentes de Historia impartir sus asignaturas. ¿Con qué tipo de perfil cuentan estos profesores que atienden a más de 90 000 alumnos?

Desde hace algunas décadas, la SEP comparte los profesiogramas para cada uno de los niveles educativos que oferta, así como para sus respectivas materias. Se define a un profesiograma como el proceso de selección de las personas idóneas para ocupar determinados puestos. Se garantiza que los trabajadores elegidos posean las cualidades adecuadas para ejecutar su actividad de forma segura y eficiente. Los profesiogramas especifican las competencias, características psicológicas y físicas y ayudan a ubicar a la persona adecuada en el puesto apropiado (Basantes, 2017). En el ramo educativo, el profesiograma se ha convertido en una herramienta que permite relacionar el perfil profesional del docente con los contenidos programáticos de la asignatura, seleccionando con ello al profesor apto para una materia concreta.

A través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente la SEP publicó en el 2019 un catálogo de perfiles educativos en donde especifican qué profesionales pueden estar frente a las clases de Historia en secundaria. Mediante la siguiente tabla identificamos las licenciaturas que según la SEP y con base en su formación están habilitadas para la impartición de las asignaturas Historia del mundo, Historia de México I e Historia de México II.

Tabla 3. Catálogo de Perfiles Educativos para las asignaturas de Historia, nivel secundaria.

● Licenciatura en Ciencias Políticas
● Licenciatura en Antropología
● Licenciatura en Arqueología
● Licenciatura en Ciencias Sociales
● Licenciatura en Derecho
● Licenciatura en Sociología
● Licenciatura en Etnohistoria
● Licenciatura en Estudios Latinoamericanos
● Licenciatura en Historia
● Licenciatura en Filosofía

Elaboración propia. Fuente: <https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Content/PromocionFuncionIncentivos/CAT%C3%81LOGO%20DE%20PERFILES%20EDUCACION%20BASICA.pdf>

La educación media superior también cuenta con un profesiograma para la asignación de profesores para las materias relacionadas con el conocimiento histórico, siendo este más amplio que el presentado para secundaria. Para efectos de este estudio revisamos solo el profesiograma correspondiente al Colegio de Bachilleres, quedando como indica la siguiente tabla.

Tabla 4. Catálogo de Perfiles Educativos para las asignaturas de Historia, nivel medio superior.

● Licenciatura en Ciencias Políticas
● Licenciatura en Antropología social
● Licenciatura en Arqueología
● Licenciatura en Ciencias Sociales
● Licenciatura en Derecho
● Licenciatura en Sociología
● Licenciatura en Etnohistoria
● Licenciatura en Estudios Latinoamericanos
● Licenciatura en Historia
● Licenciatura en Historia Universal Contemporánea
● Licenciatura en Diseño de los asentamientos humanos
● Licenciatura en Historia del arte
● Licenciatura en Geografía
● Licenciatura en Hidrobiología
● Licenciatura en Humanidades
● Licenciatura Normalista con especialidad en Ciencias Sociales
● Licenciatura Normalista con especialidad en Historia
● Licenciatura en Relaciones Internacionales

Elaboración propia. Fuente: https://incorporadas.unison.mx/normatividad/PERFIL_PROFESIOGRAFICO-BACHILLERATO/PERFIL_PROFESIOGRAFICO.pdf

La información presentada en las tablas 3 y 4, permite identificar a los profesionales cuyos perfiles son avalados por la SEP para la impartición de las asignaturas de Historia. La oferta es más amplia en el nivel medio superior, integrado por un diverso grupo de licenciaturas, cuyos egresados pueden adscribirse al sistema educativo como profesores de Historia. El profesiograma de secundaria incluye programas educativos con una relativa correspondencia, es decir, las licenciaturas en Arqueología, Antropología o Etnohistoria, por citar algunos ejemplos, comparten un perfil que se relaciona con el pasado y evolución humano; quizás, la única que no forma directamente a sus estudiantes en el conocimiento histórico sea la

carrera de Derecho, sin embargo, la malla curricular de este programa educativo incluye contenidos como el Derecho Romano, en donde se repasa el origen de las leyes que sostienen los sistemas políticos actuales, lo que justifica de cierta manera su permanencia.

Lo que invita a la reflexión es el profesograma presentado por la SEP para el nivel medio superior. En primer lugar, la oferta es más amplia que el de Secundaria, por lo que son variados y numerosos los profesionistas que podrán estar al frente de las materias de Historia en el bachillerato. Aunado a lo anterior, algunos de los perfiles de dichos programas educativos no se relacionan directamente con el conocimiento sobre el pasado humano, por lo que llaman la atención licenciaturas como Relaciones Internacionales, Hidrobiología y Diseño de los asentamientos humanos. Una rápida revisión al currículo de los tres programas mencionados nos arroja que, en el caso de Relaciones Internacionales de la UABC, carece de materias de Historia; en su plan de estudios solo nos encontramos asignaturas como Escenarios regionales de América, Asia y África, lo que indica que el egresado conoce los contextos sociales, políticos y económicos de esos espacios geográficos; en ese sentido, nos lleva a pensar que la argumentación de incluirlo en el profesograma sea para la impartición de las materias de Historia Universal.

La licenciatura en Hidrobiología se oferta en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y su malla curricular presenta asignaturas relacionadas con la biología, la química y la física, todas ellas con un enfoque en las ciencias naturales y con un sentido práctico (UAM, s/f). Carece por completo de alguna materia que pueda relacionarse con el conocimiento histórico, por lo que desconocemos la justificación de incluirla como parte del profesograma del nivel medio superior.

Una rápida exploración a las universidades del país nos arroja que actualmente no se oferta ninguna licenciatura denominada Diseño de los asentamientos humanos, por lo menos en lo que respecta a las instituciones públicas. Desconocemos si para el momento en que se realizó el profesograma se encontraba vigente un programa de ese tipo. Por ese motivo nos fue imposible la revisión a su plan de estudios.

Resulta relevante para este capítulo la identificación de los perfiles autorizados por la SEP para impartir las asignaturas de Historia, pues ello

nos permitirá reconocer las características del profesional que forma a los estudiantes de secundaria y preparatoria. Aunque existe todo un procedimiento administrativo para la asignación de horas clases en el sistema educativo nacional, la parte que corresponde a la formación de los profesores es la que nos interesa para la investigación que realizamos. Si bien, los perfiles propuestos en los profesiogramas, en su mayoría cuentan con materias relacionadas con la Historia, son reducidos aquellos que también incluyen asignaturas relacionadas con la docencia y/o enseñanza de la Historia. Dicho análisis se retoma en el siguiente apartado.

El perfil de egresado de Historia

La asignatura de Historia acompaña al sistema educativo mexicano de manera obligatoria desde el nivel básico. Desde su educación inicial los estudiantes revisan temas históricos en primaria, secundaria, preparatoria y dependiendo de su licenciatura, también en universidad. Los tópicos van desde los primeros pobladores del mundo, hasta el repaso de los principales acontecimientos de nuestro país y aquellos relacionados con la historia universal.

Bajo esta premisa, se espera que el profesor que imparta estas asignaturas deba dominar los contenidos programáticos de sus asignaturas; es por ello por lo que, inferimos que el perfil idóneo para dirigir esas clases es el licenciado en Historia. Sin embargo, no puede aseverarse algo como lo anterior sin argumento; por eso nos dimos a la tarea de analizar la formación que reciben los egresados en Historia y con base a ello, definir si es el perfil idóneo para la impartición de las materias con contenido histórico.

La licenciatura en Historia se oferta en al menos 20 universidades públicas del país. La Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos (RENALIHCA), concentra los trabajos académicos que emanan desde los espacios universitarios y de manera anual divulga los hallazgos a manera de balance. Es a través de la Red que tenemos acceso a las investigaciones que se hacen sobre los planes de estudio y con base en ello podemos analizar el perfil de los egresados (RENALIHCA, 2020).

Tabla 5. Universidades públicas que ofertan la Licenciatura en Historia en México.

● Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
● Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
● Universidad Autónoma de Sinaloa
● Universidad de Sonora
● Universidad Autónoma de Baja California (Facultad de Humanidades, Tijuana y Facultad de Ciencias Humanas, Mexicali.
● Universidad Autónoma de Yucatán
● Universidad Veracruzana
● Universidad Autónoma de México
● Universidad Autónoma de Nuevo León
● Universidad Autónoma de San Luis Potosí
● Universidad Autónoma de Baja California Sur
● Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
● Universidad de Guadalajara
● Universidad Autónoma de Querétaro
● Universidad Autónoma de Chiapas
● Universidad Autónoma de Aguascalientes
● Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
● Universidad Autónoma Metropolitana
● Universidad Autónoma del Estado de México
● Universidad Autónoma de Zacatecas

Elaboración propia. Fuente: <http://www.h-mexico.unam.mx/node/21090>

En términos generales, las universidades que ofertan la licenciatura en Historia comparten los mismos ejes terminales o campos de acción en donde sus egresados se insertarán laboralmente. Los más comunes o aquellos que coinciden son: investigación, divulgación y docencia; siendo esta última la que más oportunidades profesionales representa, pues los egresados pueden impartir clases tanto en el sector público como en el privado en los niveles de secundaria, medio superior y superior.

Los perfiles de egreso de las universidades mencionadas en la Tabla 5, señalan que, una vez concluida su formación como licenciado en Historia, será capaz de comprender la dimensión particular de la enseñanza de la historia, además de conocer las distintas propuestas psicopedagógicas del aprendizaje, así como diversas herramientas y estrategias didácticas propias de la Historia. Una revisión a los planes de estudio de las universidades referidas, observa la oferta de materias que conducen a los estudiantes de estos programas educativos a una formación integral en la pedagogía de la Historia. Los planes de estudio aquí revisados contemplan desde dos a cuatro asignaturas específicas al área de la didáctica.

Por ejemplo, el plan de estudios de la licenciatura en Historia de la UABC incluye solo dos asignaturas que atienden las necesidades de pedagogía: Didáctica de la Historia en séptimo semestre y Taller de Enseñanza de la Historia en octavo. La Universidad de Sonora presenta un caso similar, didáctica, pedagogía y teorías del aprendizaje y estrategias para aprender y aprender son las dos materias relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la Historia, reduciendo a dos semestres en ambas universidades la formación como profesores para los estudiantes. La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla dedica tres asignaturas a fortalecer la enseñanza de la Historia: Metodología de la enseñanza de la Historia, Didáctica de la Historia y Taller de enseñanza de la Historia. Es importante señalar que las materias son obligatorias para los planes de estudio de las mencionadas universidades.

El plan de estudios de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), dedica tres materias obligatorias a la Didáctica de la Historia, denominadas Didáctica I, Didáctica II y Didáctica III, para los trimestres X, XI y XII respectivamente (UAM, 2009). La Universidad Autónoma de Querétaro contempla en su malla curricular cuatro asignaturas relacionadas con la pedagogía: Diseño de recursos educativos, Modelos educativos, Problemas educativos desde la perspectiva de la Historia, Seminario de Investigación en Enseñanza, Laboratorio de docencia y Psicología educativa (UAQ, 2016). El plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la UNAM incluye como parte de la formación en la docencia, las asignaturas Enseñanza de la Historia I y Enseñanza de la Historia II, para quinto y sexto cada una (UNAM, 1999). Con base en estos contenidos, los estudiantes adquieren los conocimientos relacionados con su futuro ejercicio docente, buscando empatar su formación como historiadores y profesores de Historia.

Consideraciones finales

A manera de balance, deducimos que, los programas educativos de licenciado en Historia se han preocupado porque sus egresados cuenten con la formación o elementos pedagógicos que un docente de Historia requiere. La revisión a los planes de estudio anteriormente expuestos permite iden-

tificar que, pese a que algunos programas cuentan con un número reducido de asignaturas dedicadas al área de la didáctica, los estudiantes se familiarizan con terminología propia de la labor como docentes, además de conocer diversas teorías del aprendizaje y estrategias de enseñanza. Este tipo de formación los conduce a experiencias de cómo impartir clases, a la identificación de distintas corrientes pedagógicas y al conocimiento de herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con base en lo anterior, se busca que los egresados cuenten con las bases pedagógicas para enseñar una historia reflexiva, en vías de una concientización del pasado humano y relacionada con el presente. Este tipo de formación, por ejemplo, carece en otros perfiles que encontramos en el profesiograma presentado por la SEP.

En ese sentido, es innegable que el sistema educativo mexicano requiere profesores que enseñen Historia, los planes de estudio en secundaria y preparatoria lo hacen evidente, como evidente son, las necesidades de formación de quienes se encuentran ya frente a grupo o aquellos que buscan una oportunidad laboral en la docencia. En este escenario concluimos entonces que si bien, a los licenciados en Historia les hace falta fortalecer el área de la didáctica, son perfiles preparados para cumplir de forma satisfactoria el trabajo frente al aula; pues si comparamos la educación que tomaron por ocho semestres esta no solo incluye aspectos de informativos, sino también en uno de los quehaceres más importantes del historiador: el ejercicio de la docencia.

Referencias

- Basantes, J. (2017). *Desarrollo de profesiogramas laborales de seguridad y salud ocupacional para todos los cargos*. Recuperado de <https://bibdigital.epn.edu.ec/bitstream/15000/18800/2/CD-8189.pdf>.
- Lerner, V. (1998). *La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico en Historia y nación*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos, RENALIHCA. <http://www.h-mexico.unam.mx/node/21090>
- Secretaría de Educación Pública, Baja California. (2020).

- cacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2020/
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2016). <http://filosofia.uaq.mx/index.php/programas/licenciaturas-programas/licenciatura-en-historia>
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2009). http://csh.izt.uam.mx/licenciaturas/historia/plan/plan_historia.pdf
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2009). https://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/54_5_Lic_Hidrobiologia_IZT.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1999). <http://historia.filos.unam.mx/inicio/plan-de-estudios/>

Capítulo **1.6**

Adecuación de la PECO como diagnóstico para la promoción de la lectoescritura en estudiantes de primer ciclo de educación primaria

Juan Antonio Medina Cruz

<https://doi.org/10.61728/AE20240332>



Resumen

Este documento tiene como objetivo reportar los resultados del diagnóstico cuantitativo para la implementación de una intervención educativa en beneficio del desarrollo de las habilidades lectoescritoras de un grupo de estudiantes de primer ciclo de una escuela primaria pública por medio de estrategias didácticas y actividades lúdicas. Como técnica de recolección de datos se aplicó una adecuación de la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) de tres actividades y 15 reactivos. Dicho diagnóstico forma parte de un proyecto de intervención educativa de mayor tamaño con la finalidad de diseñar e implementar actividades apoyadas en el juego, para promover la lectoescritura en estudiantes de primer ciclo de educación primaria. Entre los principales resultados resalta la importancia de utilizar instrumentos válidos para el reconocimiento de los conocimientos del estudiantado, así como la utilización de estrategias didácticas para promover el desarrollo de los aprendizajes y la redefinición de los papeles de los actores educativos; el docente debe de fungir como un guía que propicie un ambiente seguro, generador de confianza y promotor de aprendizajes duraderos y pertinentes.

Introducción

La conciencia fonológica se refiere a la habilidad de asociar letras con sus respectivos sonidos (Carson y Bayetto, 2018) y su desarrollo es fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura, ya que permite al estudiante reconocer los fonemas que conforman las palabras. Con ello se establecen las conexiones entre los sonidos y la escritura, permitiendo establecer de manera más efectiva la relación entre los fonemas y los grafemas (Flores-Flores et al., 2022).

Para comprender las habilidades lectoescritoras es necesario en primera instancia, identificar a qué nos referimos cuando hablamos de lectura y escritura, por lo que, como expresan Flórez-Romero et al. (2009), leer

guarda relación con un acercamiento interactivo a un texto para abstraer sus significados y para ello, es necesario tomar en cuenta experiencias previas, elementos cognitivos y sus actitudes y motivaciones. Es por ello por lo que presentar la lectura en los estudiantes a temprana edad y por medio de experiencias significativas supone un acercamiento positivo a la misma. La lectoescritura es el mayor aliado de los estudiantes para desarrollar aprendizajes significativos, promueve su desarrollo integral y una mejor calidad de vida (Villegas-Effer, 2018), es decir, a través de ella los estudiantes le dan significado al entorno que les rodea y permite que describan su realidad y compartan sus experiencias a los demás.

Por lo anterior, el desarrollo del lenguaje puede ser posibilitado por medio de la lectura, al tener bondades como abstraer intenciones de los textos y con respecto a la escritura, permite, por medio de diversas estrategias, comunicar el sentido y la intención del mensaje, así como adaptar el lenguaje a las relaciones sociales presentes en el acto comunicativo (Fuenmayor y Villasmil, 2013). Así, la lectoescritura debe ir más allá de aprender a leer y escribir, debe de potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento para un aprendizaje permanente (González, 2020), promoviendo un aprendizaje significativo que permita al estudiante desarrollar sus potencialidades y satisfacer sus necesidades.

En resumen, el aprendizaje de la lectoescritura no es un acto mecánico, sino un acto que implica una serie de procesos mentales sumamente complejos (Quito, 2021) con el fin último de comunicarnos efectivamente y establecer relaciones con el entorno que nos rodea. Para su desarrollo, es necesario que el docente acepte su rol como guía y modelo de la misma, que atienda a gustos, preferencias, motivaciones y realidades de sus estudiantes (Lastre-Meza et al., 2017) siendo congruente con el modelo que sustenta su práctica y tomando en consideración aprendizajes previos. En el ámbito escolar, la lectura y escritura no deben ser solo objetivos curriculares; estas deben transformarse en herramientas que favorezcan la construcción de conocimientos útiles para solucionar problemáticas de su entorno (López et al., 2019), debe entenderse a la lectura como una puerta para adquirir y desarrollar aprendizajes con mayor complejidad, por ende, es necesario abrazar la idea de concientizar a los estudiantes a implicarse en la construcción de sus realidades.

Es así que para mejorar las competencias lectoescritoras resulta fundamental el desarrollar estrategias didácticas pertinentes, tomando en consideración el contexto y la cultura de los estudiantes pues al no hacerlo, los objetivos de aprendizaje carecen de sentido (Pamplona-Raigosa et al., 2019). Por ello, es necesario que los docentes estén preparados para utilizar las estrategias necesarias, así como evaluarse continuamente, con la finalidad de garantizar el aprendizaje de sus estudiantes, preparándolos para los retos venideros (Pérez y La Cruz, 2014).

Planteamiento del problema

En una escuela primaria de Mexicali hay estudiantes que presentan dificultades para adquirir, desarrollar y consolidar las competencias lectoescritoras, afirmación realizada a partir de la observación de clase realizadas por el docente frente a grupo y la información recopilada por medio de la interacción con familiares de los estudiantes.

En relación con lo anterior y con la intención de establecer un primer acercamiento con los tutores, padres y madres de familia y, atendiendo a los usos y costumbres de la institución educativa en la que se trabajó, el docente investigador en cuestión organizó una junta con el apoyo de la dirección, notificando a los participantes con una semana de anticipación por medio de un aviso escrito otorgado a los estudiantes y haciendo uso de las tecnologías, por medio del grupo de *WhatsApp* elaborado con el fin de enviar información relevante a los mismos. La junta fue dirigida por el docente y fue realizada unas semanas después del regreso a clases presenciales pospandemia, el día lunes 8 de febrero de 2022, con una duración aproximada de una hora, iniciando a las 8 AM. En la junta se trataron temas referentes al plan de trabajo a seguir, las evaluaciones diagnósticas a realizar para reconocer el nivel de conocimiento de los estudiantes, la importancia de la asistencia, puntualidad, cumplimiento de tareas y el apoyo necesario en casa debido a que la educación representa un trabajo en equipo entre la familia y la institución.

De la misma manera, se pactó la realización de una entrevista inicial con la intención de conocer las características contextuales de las y los estudiantes, en la cual se hicieron preguntas referentes al contexto fami-

liar, educación inicial, costumbres, personalidad y gustos e intereses de los menores, esta se trabajó de manera presencial durante un periodo de ocho días, en los que, en diferentes momentos del día y atendiendo a la disponibilidad de los involucrados (antes de iniciar las clases, durante el receso y después de clases) se platicó con ellos sobre los estudiantes.

Por parte de los entrevistados se ofrecieron comentarios en los que se indica que, la mayoría de los menores, carecieron de los servicios educativos prestados por el preescolar durante el ciclo escolar 2020-2021, pues no tuvieron seguimiento por parte de la escuela, docentes y/o los mismos tutores, padres y madres de familia para el envío de evidencias del trabajo realizado en casa a través de diversos medios, entre los que destacan los cuadernillos de trabajo, las sesiones virtuales por medio de plataformas como *Google Meet* y *Classroom*, por mencionar algunos ejemplos. Las causas de este fenómeno son diversas y multidimensionales, sin embargo, el grupo de tutores, padres y madres de familia expresaron las siguientes problemáticas:

- Existe una falta de participación e involucramiento en las actividades escolares por parte de los cuidadores de cuatro estudiantes debido a la falta de tiempo por motivos laborales.
- Son diversos los familiares que fungen como tutores de las actividades escolares de los estudiantes, como lo son abuelos, abuelas, tíos, tías, primos, primas y hermanos o hermanas mayores, por mencionar algunos ejemplos en los que, en la mayoría de los casos, carecen de estrategias adecuadas para apoyar con las actividades académicas, este hecho se presenta en siete estudiantes.
- Se presentan carencias y dificultades económicas que imposibilitan al estudiante conectarse a clases virtuales de manera sincrónica mediante las plataformas dispuestas para ello, como lo son *Google Meet* o *Zoom* (4 estudiantes).
- Los cuidadores y los estudiantes en algunas ocasiones carecen de competencias tecnológicas para el manejo adecuado de las herramientas que los docentes ponen a su disposición para el desarrollo de las actividades escolares (seis casos).
- Existen situaciones de descomposición del tejido familiar. Algunos de los tutores de los estudiantes describen situaciones de violencia, maltrato, separaciones maritales (específicamente en dos de los estudiantes).

- Las estrategias planteadas por los docentes son inadecuadas y/o difícilmente propician el interés y motivación de los estudiantes para apropiarse de los contenidos presentados y, por ende, se limita la construcción de sus conocimientos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020).

Cabe mencionar que las complicaciones descritas con anterioridad se presentaron debido a la situación que aquejó al mundo durante la pandemia por COVID-19 y el aislamiento que esto conllevó. Descrito lo anterior, el objetivo del documento es dar cuenta del diseño, aplicación y análisis de los resultados del diagnóstico cuantitativo, que permitirá desarrollar estrategias didácticas y lúdicas para el desarrollo de las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de primer ciclo de educación primaria.

Método

El trabajo en su totalidad consta de un diagnóstico mixto, sin embargo, por cuestiones de extensión, se reporta únicamente el apartado cuantitativo. Dicho trabajo es un estudio de caso mixto, debido a que se reporta la labor docente del investigador en cuestión con un grupo constituido por 25 infantes bajo su tutela instruccional, de los cuales 12 corresponden al sexo masculino y 13 del sexo femenino, con edades que oscilan entre los seis y siete años (ver tabla 1).

Tabla 1. Datos de identificación de los participantes.

Variables	Respuestas	Frecuencias
Sexo	Mujer	13
	Hombre	12
Total		25
Edad	Seis años	17
	Siete años	8
Total		25

Nota: Elaboración propia.

Con respecto al instrumento, se tomó como base la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) de Ramos y Cuadrado (2006) en la que la estructura de la prueba evalúa el conocimiento fonémico y silábico a través de la identificación, adición y omisión de dichos elementos, distribuidos al inicio, medio y final de las palabras por medio de seis actividades y cinco elementos, resultando en 30 reactivos totales. Por lo anterior, se realizó una adecuación a la misma, que constó de 15 reactivos de opción múltiple, distribuyéndolas en cinco reactivos para tres actividades; identificación de fonemas, identificación de sílabas y adición de sílabas para formar palabras, siendo esta última una actividad adicional a la prueba original. De la misma manera, se modificaron cuatro de las sílabas evaluadas (siendo /me/ por /ne/, /ta/ por /ja/, /ra/ por /te/ y /pa/ por /nu/) y uno de los fonemas (siendo /z/ por /m/) de la prueba original debido al interés personal del investigador, al ser las primeras sílabas que se enseñan y por la dificultad que representa para el contexto mexicano la diferenciación entre la pronunciación de los fonemas s, z y c, al ser una prueba de origen español, fue necesario adecuar los reactivos a palabras comunes para la región. La prueba fue diseñada con el propósito de identificar el nivel de conciencia fonológica y de lectoescritura de los estudiantes de primer ciclo de educación primaria. Por lo anterior, se tomó como base la PECO debido a su estructura, validez interna y actividades para identificar los repertorios básicos para iniciar con los procesos de alfabetización.

Esta prueba fue aplicada de forma individual, en un lugar controlado, evitando ruidos que distraigan al estudiante y presentando la actividad por medio del juego. Esta actividad es guiada por el docente y es necesario verbalizar las instrucciones para que el estudiante las entienda, así como marcar y alargar los fonemas y sílabas a trabajar para facilitar la comprensión. Además, cada actividad es explicada un máximo de tres ocasiones, si el estudiante no comprende la actividad se pasa a la siguiente y se puntúa con cero. Las correcciones deben de ser realizadas al responder cada pregunta, para que el estudiante entienda su error.

Cada uno de los participantes realizó las actividades voluntariamente y de la siguiente manera; por orden de lista se solicitó a los estudiantes pasar a realizar la prueba al escritorio del docente, seguido de las instrucciones puntuales para la ejecución de la prueba. La aplicación tuvo una duración

de dos días para obtener información de la totalidad de estudiantes del grupo.

Como parte de los análisis realizados para fundamentar el diagnóstico de la intervención, se realizó un análisis de estadísticos descriptivos de los resultados de la aplicación del PECO como elemento cuantitativo, y se emitieron una serie de conclusiones que permiten identificar el nivel de conciencia fonémica y silábica de los estudiantes, constituyendo la conciencia fonológica de los mismos, lo que posibilitará desarrollar sus habilidades de lectura y escritura.

Resultados

Como se comenta en párrafos anteriores, se trabajó con una muestra de 25 estudiantes, 13 de ellos correspondientes al sexo femenino y el resto, 12 de ellos, al sexo masculino. Con respecto a las edades de los estudiantes, 17 de ellos cuentan con 6 años de edad, ocho de ellos cuentan con 7 años. Los participantes se vieron motivados por la realización de las actividades, al presentarles cada una de ellas como una especie de juego, ya que expresaron interés y emoción por trabajar con el docente, disposición para participar, pues al cuestionar la intención de que fuesen partícipes de una actividad en la que jugarían con su profesor a identificar y construir palabras se mostraron contentos y dispuestos a ayudar a su profesor a cumplir con el objetivo propuesto. Algunos estudiantes expresaron no saber cómo escribir o formar palabras, pero gustosos tratarán de apoyar al docente, por lo que su actitud resultó ser beneficiosa para la aplicación del instrumento.

En relación con los resultados obtenidos se encuentra que la totalidad de participantes contestó correctamente los reactivos referentes a las sílabas /lo/, /me/, /ra/ y /pa/, lo anterior indica que los estudiantes cuentan con un conocimiento básico de la estructura de las palabras y son capaces de identificar la conjunción de, al menos, una vocal y una consonante (ver tabla 2).

Tabla 2. Resultados identificación de sílabas, fonemas y construcción de palabras a partir de sílabas.

Respuesta	Sílabas					Fonema					Palabra				
	/la/	/me/	/ta/	/ra/	/pa/	/u/	/m/	/s/	/r/	/l/	/ca/	/de/	/si/re	/ca/	/ma/
											ma/	do/	na/	mi/s	ri/po
														e/ta	/sa/
														/	
Correcta	25	25	10	25	25	25	25	24	25	21	23	18	18	16	16
Incorrecta	0	0	15	0	0	0	0	1	0	4	2	7	7	9	9

Nota: Elaboración propia.

La complicación se tuvo con la sílaba /ta/, pues 15 estudiantes (60 %) proporcionando una respuesta incorrecta, lo anterior debido a que el reactivo tenía una dificultad mayor que el resto, ya que, como comentan la mayoría de los participantes, las opciones de respuestas tienen sonidos semejantes (pelota, tomate y pato, por ejemplo, cuentan con sílabas de la letra t), lo que logró confundir a los mismos al momento de otorgar una respuesta.

Cabe mencionar y resaltar la importancia de la actitud propositiva del aplicador, ya que hacerle ver al estudiante que una respuesta incorrecta no representa un castigo, un regaño o un sentimiento negativo, permitió a los participantes sentirse cómodos y realizar la actividad con gusto.

Con respecto a la segunda actividad, Identificación de fonemas, todos los participantes respondieron correctamente a los reactivos /u/, /n/ y /r/, se encontró una respuesta incorrecta en el fonema /s/ y cuatro respuestas incorrectas para el reactivo del fonema /l/. Los estudiantes refirieron ser la sección más sencilla del instrumento, lo cual guarda relación con los resultados obtenidos, sin embargo, algunos participantes mostraron dificultades para reconocer el fonema /l/, por lo que fue necesario que el aplicador en cuestión repitiera las opciones de respuesta un máximo de tres ocasiones, como lo dictan las instrucciones del instrumento PECO original.

De igual forma, el hacer énfasis en la pronunciación de los fonemas resultó beneficioso para el entendimiento de las palabras, pues para algunos estudiantes no fue necesario brindar la totalidad de opciones de respuesta, cuando ellos, en sus propias palabras, ya conocían la respuesta correcta.

En la actividad de construcción de palabras por medio de sílabas, se encontró que *cama* fue la palabra con mayor cantidad de respuestas correctas, 23 estudiantes o un 93 %.

Por su parte, las palabras con mayor cantidad de respuestas incorrectas fueron *camiseta* y *mariposa*, siendo las de mayor complejidad, con nueve respuestas erróneas o un 36 % del total. Lo anterior era uno de los resultados esperados debido a la complicación de los reactivos, siendo los primeros compuestos por palabras de dos sílabas y, conforme la actividad fue avanzando, las palabras siguientes fueron conformadas por tres y cuatro sílabas respectivamente. Fue visible para el aplicador reconocer el nivel de conciencia fonológica debido a la observación, más allá de haber otorgado la respuesta correcta.

Algunos estudiantes fueron capaces de relacionar el orden y el sonido de las vocales que escucharon, por lo que, por ejemplo, pudieron haber reconocido los sonidos de las vocales que escucharon en la palabra *camiseta* y haber ordenado las sílabas que contenían dichas vocales de la siguiente forma *aiea*, lo cual permite identificar que la identificación de fonemas puede promover la construcción de sílabas.

Por otro lado, algunos otros estudiantes fueron capaces de formar las palabras en sentido contrario de la escritura, por ejemplo, con la palabra *sirena* optaron por ordenarlas de tal manera que se leyera *naresi*, lo cual es *sirena* al revés. Por lo anterior, se puede afirmar que, específicamente después de la aplicación de la adaptación de la PECO, los estudiantes son capaces de reconocer el sonido de algunas las letras, sean vocales y/o consonantes, como /u/, /n/, /r/, /s/ y /l/. De igual forma, pueden reconocer en palabras vocales como /lo/, /me/, /ta/, /ra/ y /pa/.

Las principales complicaciones se presentaron en la actividad de adición de sílabas para formar palabras, se puede afirmar que la mayor parte del grupo es capaz de formar las palabras *cama*, *dedo* y *sirena* al ordenar las vocales que escuchan correctamente. Una proporción mayor de estudiantes presentaron complicaciones para formar palabras con una exten-

sión de cuatro sílabas, lo que supone la necesidad de trabajar actividades que posibiliten aún más el desarrollo de la conciencia fonológica a partir de identificar sonidos de letras, conjunción de vocales y consonantes y construcción de palabras.

Discusión

El trabajo de diagnóstico permitió reconocer que la conciencia fonológica resulta ser un elemento de suma importancia para el desarrollo de las habilidades lectoescritoras, pues son el escalón anterior a comenzar a leer y escribir, sería un error comenzar los procesos de alfabetización sin contemplar la realización de un diagnóstico que permita identificar el nivel de conocimiento en los estudiantes.

Sobre esto, autores como Bratsch-Hines et al. (2020) confirman el hallazgo, pues afirman que estas son indispensables para desarrollar habilidades como la decodificación, la comprensión lectora y lingüística. Así mismo, se reconoce como un proceso mental complejo, que posibilita y prepara la construcción de aprendizajes aún más complejos. Por eso es importante que el docente conozca su existencia, pues así será más fácil abordar su adquisición. (Henbest y Apel, 2021). Sumado a ello, Milankov et al. (2021) corroboran que la conciencia fonológica en infantes mejora sus procesos lectores, en otras palabras, aquel estudiante que cuente con ella cuenta con los prerrequisitos necesarios para comenzar a leer.

De la misma forma, puede agregarse que las estrategias didácticas son importantes para el pleno ejercicio de la labor docente, son una herramienta fundamental para cumplir eficazmente con su labor y ante ello, Bratsch-Hines et al. (2020) mencionan que la instrucción diferenciada permite a los estudiantes adquirir sus habilidades lectoescritoras. También, se menciona que el profesor debe de implementar estrategias que permitan al estudiante desarrollar aprendizajes duraderos, considerando la curiosidad y motivación de sus estudiantes (Tigse-Carreño, 2019).

Existe una teoría educativa que puede abonar al entendimiento de las estrategias didácticas seleccionadas, pues el presentar las actividades de clase como juegos pueden estar fundamentadas en la pedagogía Freinet permiten generar un ambiente propicio para el aprendizaje en el que se

preocupe por el bienestar de las niñas y niños que aprenden, La pedagogía de Freinet contempla a la educación a partir de las necesidades contextuales de quienes aprenden y a la escuela como un espacio pensado para el estudiante y no para el docente (Imbernon, 2017).

La lectoescritura trae consigo algunas ventajas, entre las que destacan el desarrollo del pensamiento crítico, razonamiento, capacidad de análisis y comprensión (Vásquez-Bustamante, 2018), lo cual favorece las capacidades de comunicación de los estudiantes permitiendo establecer relaciones con su entorno físico y social.

Al hablar de lectura no se hace referencia al proceso mecánico de decodificación de un texto, se describe como un proceso complejo en el que se entienden las intenciones del autor y el texto, al cual se le otorga un sentido mediante nuestro marco referencial de conocimientos. De la misma forma, la escritura es un instrumento que posibilita la reflexión propia del pensamiento, así como organizar y reorganizar el conocimiento adquirido (Sánchez de Medina, 2009), convirtiéndose en una herramienta indispensable para los procesos educativos.

Conclusiones

Para finalizar, se realizan las siguientes conclusiones:

- Descrito lo anterior, se comprueba la importancia de la conciencia fonológica y silábica para el desarrollo de la lectura y escritura, de igual manera, se considera necesario que las actividades estén encaminadas al diseño de estrategias didácticas que contemplen la transformación de la práctica educativa del docente, mediante la utilización de materiales didácticas para propiciar la motivación del estudiante y despertar su interés por los contenidos temáticos del grado.
- Entre los principales resultados del diagnóstico, los participantes se encuentran en un nivel adecuado para iniciar con los procesos de adquisición de las habilidades lectoescritoras, pues son capaces de reconocer el sonido de vocales y algunas consonantes, la conjunción de sílabas y complicaciones para la construcción de palabras con extensión de cuatro sílabas.
- De la misma forma, se encontró que una vía a explorar como parte de las estrategias docentes guarda relación con aprovechar la ludificación

de los procesos educativos para involucrar a los estudiantes en las actividades; ya que en edades tempranas el juego es de suma importancia y al vincular este elemento a la construcción de conocimientos pueden promoverse aprendizajes duraderos y significativos.

- Aunado a ello, resultó que la importancia de la lectoescritura no radica en cumplir con estándares o indicadores de evaluaciones nacionales e internacionales, la preocupación de desarrollar estas habilidades radica en la capacidad de permitir al que aprende, de entender y relacionarse con el entorno.
- Las estrategias didácticas son una gran herramienta que apoya al estudiante a seguir las instrucciones de la mejor forma posible. Así mismo, que estas actividades apoyadas en el juego, propician el desarrollo de las habilidades lectoescritoras
- Las actitudes positivas del docente representan un valor agregado a la práctica de este; un profesor con disposición y buena actitud hacia los estudiantes permite la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje, en el cual los involucrados se sienten seguros y en confianza para emitir sus dudas sin temor a ser juzgados por no saber o entender algún contenido.

Referencias

- Benton, S. y Young, S. (2019). *Best practices in the evaluation of teaching*, (69) IDEA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588352.pdf>
- Bratsch-Hines, M., Vernon-Feagans, L., Pedonti, S., y Varghese, C. (2020). Differential Effects of the Targeted Reading Intervention for Students With Low Phonological Awareness and/or Vocabulary. *Learning Disability Quarterly*, 43(4), 214-226. <https://doi.org/10.1177/0731948719858683>
- Carson, K., y Bayetto, A. (2018). Teachers' Phonological Awareness Assessment Practices, Self-Reported Knowledge and Actual Knowledge: The Challenge of Assessing What You May Know Less About. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 67-85. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.5>
- Flores-Flores, R. A., Huayta Franco, Y. J., Galindo Quispe, A. I., López

- Ruiz, C. D. P., y Gutiérrez-Rojas, J. R. (2022). Conciencia fonológica en la lectura inicial: Una revisión sistemática. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 61-74. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.04>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19*. Educación básica. México. <https://editorial.mejoredu.gob.mx/Cuaderno-Educacion-a-distancia.pdf>
- Flórez-Romero, R., Schwanenflugel, P., y Restrepo, M.-A. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: Una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79911627006>
- Fuenmayor, G., y Villasmil, Y. (2013). Competencias básicas para el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria. *Multiciencias*, 13(3), 306-312. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90429040011>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- Gómez, L. E., Muriel, L. E., y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>
- González, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 45-68. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/83>
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VII(2), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Lastre-Meza, K. S., Chimá-López, F., y Padilla-Pérez, A. R. (2017). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Revista Encuentros*, 16(01). <https://doi.org/10.15665/.v16i01.945>
- López. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el

- aprendizaje significativo en la educación básica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 87-98. <https://doi.org/10.33936/rehu-so.v4i1.2120>
- Quito, I. M. (2021). *Estrategias didácticas innovadoras y su influencia en el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de la escuela Daniel Villacreses Aguilar* [Tesis de maestría, Universidad San Gregorio de Portoviejo]. Repositorio Institucional de la Universidad San Gregorio de Portoviejo <http://repositorio.sangregorio.edu.ec:8080/handle/123456789/1904>
- Ramos, J. L., y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico*. Manual. EOS.
- Sánchez de Medina, C. M. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ANA%20ISABEL_FERNANDEZ_2.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Pamplona-Raigosa, J., Cuesta-Saldarriaga, J. C., Cano-Valderrama, V., Pamplona-Raigosa, J., Cuesta-Saldarriaga, J. C., y Cano-Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: Una mirada al aprendizaje escolar. *Revista eleuthera*, 21, 13-33. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>
- Pérez, V. del C., y La Cruz, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, 21, 1-16.
- Tigse-Carreño, C. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Vásquez-Bustamante, O. (2018). Competencias lectoras y escritoras a través de la investigación como estrategia pedagógica. *Educación y Sociedad* 9(3), 9-18. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.0>
- Villegas-Effer, K. (2018). Factores que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas de Tasajera. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(2), 43-55. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.2.2018.04>

Eje **2**

Evaluación y desarrollo de competencias esenciales

Capítulo 2.1

Planteamiento curricular en México sobre la evaluación en el aula

*Angélica Fabiana Oviedo Mandujano
Joaquín Caso Niebla
Coral González Barbera*

<https://doi.org/10.61728/AE20240349>



Resumen

Dadas las constantes modificaciones que se han presentado en el currículo de educación básica en México y reconociendo la relevancia que la evaluación tiene para la enseñanza y el aprendizaje, se propuso analizar los planteamientos curriculares en esta materia registrados durante las últimas tres décadas. Para ello, se consideraron para su análisis los planes y programas de estudio, los libros de texto y los acuerdos publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en este periodo, los cuales se contrastaron con la estructura teórica de la evaluación en el aula referida en la literatura especializada, la cual se conforma por cinco dimensiones: finalidad de la evaluación, objeto de evaluación, estrategias de evaluación, interpretación de evidencias de aprendizaje y comunicación de resultados. Entre las principales conclusiones del presente trabajo se encuentra la necesidad de articular la evaluación sumativa y formativa en un escenario en que se privilegie esta última, lo que exige fortalecer las capacidades del profesorado y asegurar la congruencia entre el discurso educativo y las exigencias asociadas a la labor docente.

Introducción

La evaluación en el aula puede definirse de manera amplia y neutral como un proceso sistemático, de carácter complejo, basado en delimitar, identificar, recoger y analizar información en función de objetivos o criterios predefinidos, para realizar interpretaciones que faciliten la toma de decisiones (Arias et al., 2019; Hamodi et al., 2015; McMillan, 2013).

Derivado de las inferencias de la información obtenida, el profesorado puede implementar acciones orientadas a realizar mejoras necesarias en la enseñanza y el aprendizaje, o proporcionar una imagen del logro de sus estudiantes en un tiempo específico (Monteiro et al., 2021). En este sentido, la evaluación se considera una tarea necesaria y esencial de la labor docente

y, a su vez, un proceso altamente relevante por su capacidad de condicionar el proceso educativo (Cárdenas, 2014; Navarro-Mosquera et al., 2017).

Al respecto, diversos autores coinciden en que el profesorado comunica, a través de la evaluación, lo que espera de sus estudiantes, en términos de qué deben saber hacer y qué conocimientos se consideran valiosos (Baird et al., 2014 en Suurtamm et al., 2016). Así, el alumnado centra sus esfuerzos en aquellos contenidos escolares que son evaluados (Ravela et al., 2017; Schellekens et al., 2021). Incluso se podría suponer que aquello que no es objeto de evaluación difícilmente contará con la misma importancia para ser aprendido (Cárdenas, 2014).

Ante las implicaciones que puede tener la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje, se ha optado por incluir dentro de las reformas curriculares a nivel internacional, una perspectiva formativa que sea congruente con las circunstancias actuales del entorno que exigen ciudadanas y ciudadanos con pensamiento crítico, con habilidades sociales y de comunicación, capaces de resolver problemas, de trabajar en equipo y de aprender autónomamente (Acar-Erdol y Yildizli, 2018; Ukobizaba et al., 2021).

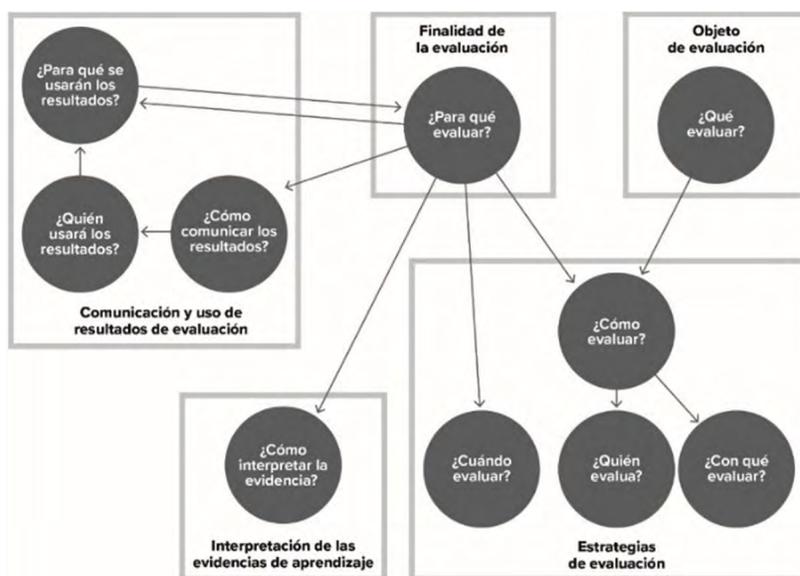
La consideración de estos planteamientos no han sido la excepción para el currículo en México, no obstante, un caso particular ocurre en la educación básica del país, donde han existido — e incluso coexistido— distintos planes de estudio en un lapso de tiempo relativamente corto. Esto resulta relevante, desde la premisa que dichos documentos oficiales condensan el proyecto educativo de la nación respecto al tipo de estudiantes que se desea formar, y donde la evaluación en el aula constituye un elemento fundamental y sujeto a transformación.

Dimensiones de la evaluación en el aula

De acuerdo con la literatura especializada, la evaluación en el aula puede estructurarse en al menos cinco dimensiones teóricas: la finalidad de la evaluación, el objeto de evaluación, las estrategias de evaluación, la interpretación de las evidencias de aprendizaje y la comunicación de resultados (Chappuis et al., 2012; García et al., 2011; Oviedo, 2023; Stiggins et al., 2007). Cada dimensión se asocia a una serie de preguntas que el profesorado responde durante el desarrollo de este proceso, el cual posee un carácter iterativo e interconectado (ver Figura 1).

Respecto a la *finalidad de la evaluación*, esta dimensión se asocia con la pregunta ¿para qué evaluar?, que tradicionalmente ha sido clasificada en dos grandes bloques: como respuesta a una función social de rendición de cuentas, comúnmente denominada sumativa, en la que se reporta a distintos usuarios el desempeño del alumnado con fines de acreditación/certificación; y como mecanismo que cumple una función pedagógica, identificada como formativa, a través de la cual se busca apoyar y mejorar los aprendizajes y la propia enseñanza (Chappuis et al., 2012).

Figura 1. Dimensiones de la evaluación en el aula.



Nota. Tomado de “Prácticas y concepciones docentes asociadas a la evaluación de las matemáticas en educación primaria” por Oviedo, 2023.

La relevancia de la evaluación formativa radica en que se ha relacionado con un mayor rendimiento académico (Braund y DeLuca, 2018; Demos-thenous et al., 2021; Govender, 2019), así como con el incremento en la motivación para el aprendizaje (Acar-Erdol y Yildizli, 2018), el desarrollo de la metacognición (Wafubwa y Csikos, 2021) y, por ende, con la capacidad de autorregulación (Braund y DeLuca, 2018).

Por su parte, el *objeto de evaluación* corresponde a la pregunta ¿qué evaluar?, es decir, la evaluación siempre está referida a un conjunto de conte-

nidos o habilidades específicos que constituyen su objeto. A este respecto, los especialistas en la materia sugieren que debe existir una estrecha relación entre la enseñanza y la evaluación (Ravela et al., 2017; Veugen et al., 2021).

Tanto las metas de aprendizaje y el objeto de evaluación pueden agruparse en una dimensión cognitiva que engloba el aprendizaje de conocimientos y habilidades, y una dimensión afectiva en la que cabe el seguimiento al desarrollo de determinadas actitudes y conductas (García et al., 2011), además de las emociones experimentadas al momento de aprender.

En cuanto a la dimensión de *estrategias de evaluación*, esta refiere a la pregunta ¿cómo evaluar?, es decir, las estrategias que incidirán en el cómo aproximarse al objeto de evaluación, y que a su vez deberán responder a las finalidades con las cuales se conduce el proceso evaluativo. Asimismo, concreta la decisión tomada respecto al momento en que se obtienen las evidencias de aprendizaje, los cuales podrán corresponder con el inicio, proceso o conclusión de un ciclo educativo.

El cómo evaluar trae implícitas las decisiones respecto al agente evaluador, es decir, ¿quién evalúa?, y los medios con los que se recuperará la información sobre el aprendizaje que responden a la pregunta ¿con qué evaluar? Si se toma como base el marco de evaluación con fines formativos, se deberán considerar las formas de coevaluación y autoevaluación, así como la adopción de una diversidad de técnicas e instrumentos que permitan reflejar de la mejor manera los aprendizajes logrados por el estudiantado (De Ory y Ruíz, 2011).

Una vez que se obtiene la información necesaria, entra en juego la dimensión de *interpretación de las evidencias del aprendizaje*, la cual puede responder a una finalidad formativa o sumativa. En cualquiera de los dos supuestos, la información sobre el aprendizaje deberá contrastarse con base en un criterio de referencia, el cual podrá ser el desempeño del grupo —evaluación normativa—, las metas de aprendizaje establecidas —evaluación criterial— o el desempeño previo del propio estudiante —evaluación personalizada— (Heredia, 2009; Sánchez, 2018).

La última dimensión del proceso evaluativo refiere a las formas en que el profesorado informa los resultados de evaluación a diferentes actores (Dagdag y Dagdag, 2020), entre los que se encuentran estudiantes, colegas

docentes y, en el caso de la educación básica, las familias (Chappuis et al., 2012; Razeto, 2016). Por su parte, el uso de los resultados se refiere a las acciones posteriores que se realizan a su comunicación. En este sentido, la comunicación de resultados se encuentra ligada a las preguntas ¿quién usará los resultados?, y ¿para qué se usarán los resultados?

Método

Se realizó un análisis documental el cual consiste en un proceso científico sistemático que tiene como función responder a preguntas sobre un tema específico, a partir de localizar, seleccionar, organizar y analizar materiales asociados con el objeto de estudio (Martínez-Corona et al., 2023).

Al respecto, se analizaron los planteamientos contenidos en los planes y programas de estudio de educación básica, además de los libros de texto y los acuerdos secretariales asociados con los procesos y prácticas de evaluación. El análisis de dichos documentos se realizó a la luz de la estructura de las cinco dimensiones teóricas antes referidas sobre el proceso evaluativo.

Resultados

Los resultados del análisis se presentan organizados de manera cronológica identificando los aspectos relacionados con las dimensiones teóricas aquí comprometidas, tal como se ilustra en la Figura 2.

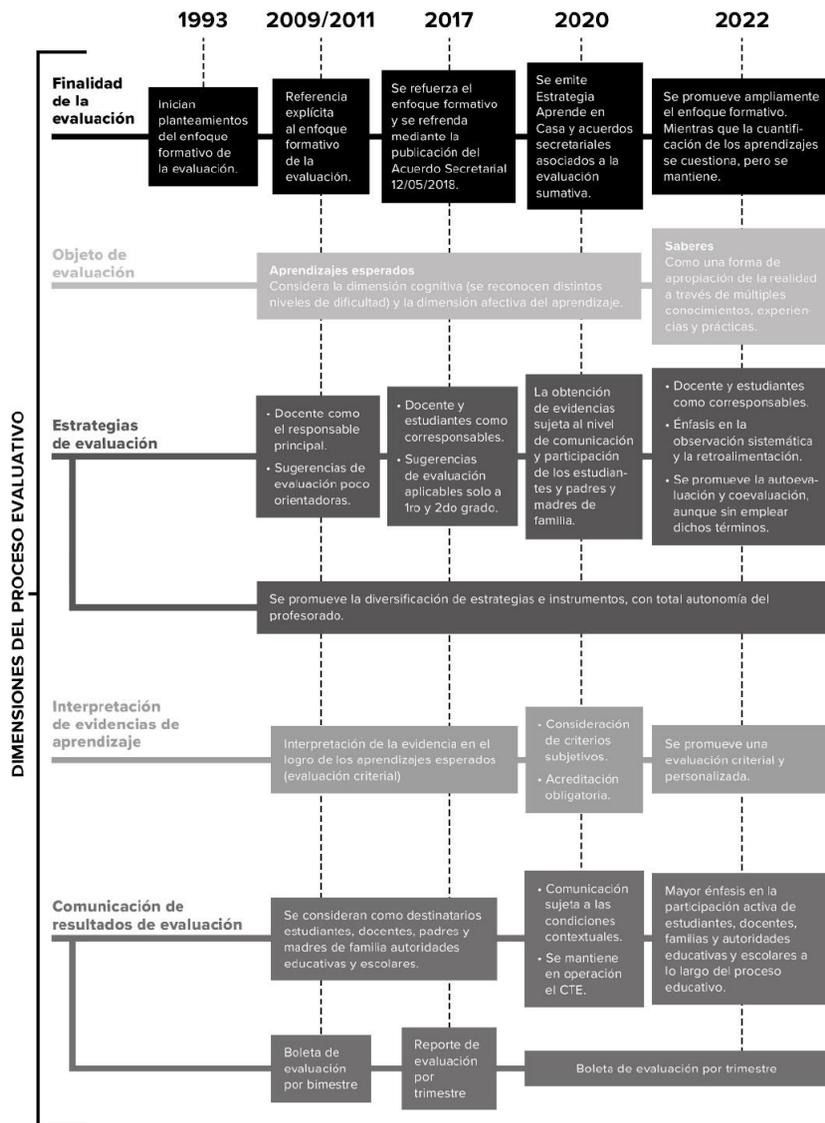
Finalidad de la evaluación

Si bien la evaluación para la permanencia y promoción del estudiantado cuenta con una larga historia en el sistema educativo mexicano, es a partir de la reforma curricular de educación básica de 1993 que se introduce el planteamiento de que la evaluación en el aula debe permitir al profesorado identificar los avances y dificultades de sus estudiantes para intervenir y favorecer el logro de los aprendizajes (SEP, 1993).

Más adelante, en la reforma curricular que inicia en 2009 y que se consolida en 2011, se definió a la evaluación como el “proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto,

es una parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011, p. 35).

Figura 2. Planteamientos de la SEP respecto a la evaluación en el aula en educación básica.



Nota. Adaptado de “Prácticas y concepciones docentes asociadas a la evaluación de las matemáticas en educación primaria” por Oviedo, 2023.

En esa misma reforma también se declararon aspectos como el carácter descriptivo de la retroalimentación, la definición de aprendizajes clave como un esquema progresivo con el cual basar el seguimiento, el uso de diversos instrumentos para obtener evidencias de aprendizaje, el involucramiento de autoridades educativas y familias, así como la implementación de estrategias de autoevaluación y coevaluación, aunque estas últimas con poca relevancia, donde la metacognición y autorregulación del aprendizaje tuvieron una presencia marginal.

De acuerdo con lo anterior, si bien en el plan de estudios 2011 se manifestaron diversas expresiones inscritas en el marco formativo de la evaluación, se concibió a esta como una tarea principalmente vinculada con el profesor y, por tanto, como un proceso externo al estudiante (Rojano et al., 2019).

En relación con los materiales educativos que acompañaron a esta propuesta curricular, en el año 2012 la SEP emitió una serie de materiales llamados *Herramientas para la Evaluación en Educación Básica*, con el propósito de favorecer la reflexión del profesorado acerca del enfoque formativo de la evaluación, que vino a complementar lo estipulado en el plan de estudios 2011. De forma contraria, las guías para el maestro proporcionadas al personal docente a inicios de la implementación de esta reforma, de acuerdo con Rojano et al. (2019), presentaron sugerencias de evaluación muy generales y poco orientadoras.

Tanto en el plan de estudios 2011 como en el de 2017 se distinguieron las funciones formativa y sumativa de la evaluación, siendo en este último en el que se incrementan las menciones a la autoevaluación y a la coevaluación y en el que se brinda un espacio para puntualizar las implicaciones que tiene la evaluación formativa, tanto para el profesorado como para el alumnado. En este sentido, en la propuesta curricular de 2017 se atribuye al estudiante una mayor responsabilidad y compromiso con su aprendizaje, y se espera que a partir de la retroalimentación que proporcionen las y los docentes se les oriente en procesos de metacognición y, por ende, de autorregulación (SEP, 2018a).

Otra característica del modelo educativo 2017 fue la mención reiterada de actores tales como las autoridades escolares y educativas y las familias a quienes se les atribuye ser coparticipes en el proceso evaluativo (SEP,

2017). En lo que respecta a estas últimas, se señala que no solamente deberá existir comunicación respecto a lo que ocurre en la escuela, sino un verdadero involucramiento mediante el seguimiento en casa de las orientaciones brindadas por el personal docente, así como acompañamiento de sus hijos e hijas.

Cabe resaltar que hasta ese momento, los acuerdos secretariales que emitió la SEP junto a las reformas curriculares anteriores refirieron estrictamente a aspectos acreditativos, sin embargo, el plan de estudios 2017 se vio acompañado de la publicación del Acuerdo 12/05/2018 donde se especificó la concepción de la evaluación formativa, las responsabilidades de los agentes implicados y cómo implementarla para registrar el resultado en el reporte de evaluación, donde el docente habría de proporcionar tanto elementos cuantitativos como cualitativos sobre el nivel de desempeño de sus estudiantes (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018).

No obstante, la implementación del plan de estudios 2017 no fue homogénea para todos los grados escolares por lo que, en cumplimiento al Acuerdo 12/05/2018, el personal docente de tercero a sexto de primaria y primero y segundo de secundaria fueron instruidos para aplicar los contenidos de los programas de estudio 2011 y considerar los planteamientos de evaluación de un plan de estudios distinto. Esto significó que, si bien el modelo educativo se había renovado, el personal docente de estos grados contara con los mismos libros de texto en los que las sugerencias de evaluación carecían de un sentido verdaderamente orientador.

A finales de 2018 ocurre un nuevo cambio de gobierno que establece a través de la publicación de un acuerdo secretarial “que en tanto se revisa y se elabora un nuevo planteamiento curricular que dé cabal cumplimiento a lo mandado en [La Ley General de Educación] resulta necesario mantener para los grados de tercero, cuarto, quinto y sexto de educación primaria [...] la convivencia de los planes y programas de estudio [2011 y 2017]” (DOF, 2019b, p. 1).

Lo anterior significó la interrupción de un plan de estudios que de origen contemplaba su implementación gradual en 12 periodos lectivos (SEP, 2017), a lo que se sumó los impactos en materia educativa asociados a la pandemia por COVID-19, la cual trajo consigo la puesta en marcha de la estrategia Aprende en casa basada en la transmisión de contenidos por

televisión, radio, internet y orientación telefónica, así como la distribución de cuadernillos de trabajo en zonas rurales. Esta estrategia se estructuró con base en una selección de contenidos de los planes y programas de estudio 2011 y 2017 (SEP, 2020).

La estrategia *Aprende en Casa* estuvo vigente hasta el ciclo escolar 2021-2022 para atender a las y los estudiantes que para ese entonces no se habían incorporado a la presencialidad, llenando el espacio existente pues para esa fecha la SEP no había emitido un nuevo plan.

Posteriormente, con el acuerdo secretarial 14/08/22, se estableció la aplicación del plan y programas de estudio 2022 para el ciclo escolar 2022-2023, mediante su pilotaje en 960 escuelas del país y en solo algunos grados escolares (DOF, 2022). Sin embargo, este proceso fue suspendido por la interposición de un amparo legal. Un año después, una vez resuelta esta condición, la SEP emite el acuerdo 06/08/23 a partir del cual se anuncia de manera oficial la implementación de este plan de estudios para el ciclo escolar 2023-2024 (DOF, 2023a).

En el plan de estudios 2022 se reitera la importancia de la evaluación en el proceso educativo y se dedica un apartado a explicar su finalidad, con base en tres argumentos: 1) una crítica al modelo de evaluación sumativa, 2) la importancia de la evaluación formativa, y 3) el inevitable reconocimiento de la necesidad de acreditar los aprendizajes de manera cuantitativa.

Respecto al primero, se destaca que “el sistema educativo nacional ha dado prioridad a un modelo de evaluación de los aprendizajes que se basa en una supuesta cuantificación del conocimiento” (SEP, 2023a, p. 79), donde “el número no refleja el proceso complejo que sucede en las y los estudiantes, ni describe el proceso que lleva a desarrollar [su aprendizaje]” (SEP, 2023a, p. 80), además “el empleo de [una escala cuantitativa] ha permitido que se clasifique escolar y socialmente a las y los estudiantes de acuerdo con el número que se les asigne... [y] que se separe la evaluación del proceso formativo” (SEP, 2023a, p. 80).

Respecto a la evaluación formativa se destaca que:

- “forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiantes” (SEP, 2023a, p. 80).
- “Tiene como función principal retroalimentar el proceso educativo a

través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes para identificar los logros y elementos por trabajar, los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento” (SEP, 2023a, p. 81).

- “Demanda del compromiso y la responsabilidad de las y los estudiantes para hacer una reflexión tanto individual como colectiva sobre el proceso de desarrollo que están teniendo, sus avances y los retos que tienen que enfrentar” (SEP, 2023a, p. 83).

El tercer argumento que concierne a la acreditación, —sin utilizar el término de evaluación sumativa—, señala que esta tiene como función sustentar el otorgamiento tanto de calificaciones como de certificados de acuerdo con el juicio que hagan maestras y maestros de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de las condiciones en que las y los estudiantes (...). La función de esta calificación es un acto que permite determinar la promoción del estudiante, pero no el proceso de aprendizaje obtenido (SEP, 2023a, p. 81).

Con base en lo expuesto, en el plan de estudios 2022 se identifica un planteamiento que prioriza la evaluación formativa, lo cual ocurre desde el plan de estudios 2011, y aunque actualmente se asume con mayor fuerza que la calificación no representa de manera completa el proceso de aprendizaje, finalmente, se reconoce la necesidad de contar con una nota para determinar la promoción a un grado escolar superior, lo que deja a la vista la contribución que a este respecto realiza la evaluación sumativa.

Objeto de evaluación

En términos del objeto de evaluación, en las propuestas 2011 y 2017 se incluyó el elemento curricular de *aprendizajes esperados* que, en términos de evaluación, ocuparon un lugar ampliamente relevante, ya que se definían como referentes para brindar seguimiento y apoyo cercano a los logros de las y los estudiantes (SEP, 2011, 2017). Estos mostraban una gradación progresiva de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el alumnado debía alcanzar, por lo que en estas propuestas con enfoque competencial se destacó la consideración tanto del plano cognitivo como afectivo del aprendizaje.

Por su parte, en el plan de estudios 2022, uno de los elementos que registró mayores cambios fue la organización curricular en campos formativos que, de acuerdo con la SEP, implicó el “desplazamiento de una educación basada en asignaturas -que propicia una fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos y la didáctica- hacia un modelo que contempla la interacción del conocimiento de diversas disciplinas” (SEP, 2023a, p. 81).

En esta misma línea, en la conferencia magistral dictada por Díaz-Barriga (2022) titulada “Retos de la docencia ante el Marco Curricular 2022”, de manera muy específica se señala que se trabajará con saberes y no competencias o aprendizajes clave.

Al respecto, en el plan de estudios 2022 se expresa que los saberes contribuyen al desarrollo de las capacidades (...) implican una forma de apropiación de la realidad a través de múltiples conocimientos, experiencias y prácticas que confluyen en esta. Los saberes expresan la relación entre las y los sujetos de la educación con el conocimiento y la realidad de su vida cotidiana. El aprendizaje de los saberes exige una reflexión creadora acompañada de sensibilidad y compromiso con la sociedad; por ello, los saberes constituyen un lazo social que reconoce el lugar que ocupan los sujetos en la comunidad (SEP, 2023a, p. 12).

Sin embargo, en los programas sintéticos además se hace referencia a contenidos, los cuales se explican como una disposición de conocimientos y saberes en un campo formativo, acompañados de los *procesos de desarrollo de aprendizaje*, estos últimos redactados a modo de acciones o capacidades para cada grado escolar (SEP, 2023b).

En el plan de estudios 2022 se expresa dejar atrás las competencias y aprendizajes clave, por ser “estructuras curriculares cerradas (...), que derivan en listados de contenidos para programar la enseñanza y la evaluación” (SEP, 2023a, p. 81), a partir de su “graduación y jerarquización por niveles y grados” (SEP, 2023a, p.79) que llevan a medir “el producto (el sujeto cosificado en su conducta), y no el aprendizaje ni lo que sucede en el proceso formativo” (SEP, 2023a, p.45). Al mismo tiempo, en el Acuerdo secretarial 10/09/23, se establece que los referentes de la evaluación para la acreditación son los contenidos (DOF, 2023b, artículo 5), los cuales también son presentados como un listado de temas acompañado de una gradación de conocimientos y habilidades por grado escolar.

Estrategias de evaluación

Tanto en el plan de estudios 2011 como el 2017, figuraron menciones relativas a diversificar las técnicas e instrumentos de recolección de evidencias para conocer con mayor precisión los aprendizajes y necesidades de las y los estudiantes. No obstante, en el plan de estudios 2011 las sugerencias emitidas por la SEP resultaron ser muy generales, mientras que en el plan de estudios 2017 estas fueron más específicas, predominando la técnica de observación sistemática y las preguntas en clase para los primeros grados (SEP, 2018b).

Cabe destacar que en el plan de estudios 2017, aun cuando se hizo un esfuerzo para proporcionar mayores orientaciones en torno a la evaluación, se otorgó al profesorado total libertad para diseñar e implementar sus propios instrumentos de evaluación, y definir cuáles tendrían una función diagnóstica, formativa o sumativa.

En el actual plan de estudios 2022, se plantea que la evaluación puede considerar evidencias como exámenes, tareas, trabajos escritos, resolución de ejercicios, portafolios de evidencias, rúbricas, listas de cotejo, entre otras. No obstante, desde la heteroevaluación se coloca un especial énfasis en la observación sistemática que permita “ver los cambios y la complejidad que va manifestando [cada estudiante] con respecto al conocimiento, con qué actitud lo hace, y en qué espacios le son favorables” (SEP, 2023a, p. 81).

También se proponen las valoraciones escritas por parte de las y los estudiantes sobre sus aprendizajes, las dificultades que han enfrentado y sus compromisos para continuar aprendiendo, lo cual expresa el interés en estrategias como la autoevaluación, aunque cabe señalar que este término es utilizado en una sola ocasión en todo el documento. Por su parte, el término coevaluación no aparece citado, aunque sí se observan planteamientos del intercambio de saberes no solo entre estudiantes, sino también con las familias y la comunidad. En esta misma línea, en los libros de texto se presentan orientaciones para aplicar estrategias de autoevaluación y coevaluación para los diferentes temas que se abordan en estos materiales.

Interpretación de las evidencias de aprendizaje

En términos de comunicación de resultados, uno de los cambios más relevantes con la publicación del modelo educativo 2017, junto al Acuerdo 12/05/2018, fue que los cortes para otorgar una calificación pasaron de ser bimestrales a trimestrales a partir del ciclo escolar 2018-2019 (DOF, 2018; SEP, 2017).

Más tarde, mediante el Acuerdo 11/03/2019, la SEP señaló que el *reporte de evaluación planteado* en el Acuerdo 12/05/2018 resultó ser complejo para el personal docente durante su implementación, por lo que además de cambiar de nombre nuevamente a *boleta de evaluación*, se abandonaría el procedimiento de expresar los resultados de evaluación con base en cuatro niveles de desempeño para ser plasmados nuevamente mediante un valor numérico (DOF, 2019a). En este mismo documento, se señaló que la acreditación sería obligatoria no solo para primer grado sino también para segundo.

Posterior al Acuerdo 11/03/2019, y derivado del contexto que impuso la pandemia por COVID-19, se publicaron cuatro acuerdos más que tuvieron como objeto la evaluación: Acuerdos 12/06/20, 14/07/20, 26/12/20 y 16/06/21 (DOF, 2020a, 2020b, 2020c, 2021). En estos documentos, aunque se insistía en que la evaluación debía apoyar el aprendizaje y ser de carácter personalizado, el principal objetivo se centró en brindar orientaciones sobre cómo asignar la calificación. Al respecto se señaló que la evaluación del aprendizaje debía adaptarse a las circunstancias actuales, colocando en primer lugar su gran finalidad: aportar información para mejorar la acción educativa. Se trata de reconocer el esfuerzo de alumnas, alumnos y familias que mantienen un vínculo constante, de incentivar a quienes se relacionan esporádicamente y dejar abierta la posibilidad de recuperar a quienes, hasta el momento, no establecen comunicación con el personal docente o directivo (DOF, 2020c, art. 4).

De acuerdo con lo anterior, los criterios para asignar calificación difirieron en función del nivel de comunicación establecido con las y los estudiantes durante la contingencia, por lo que en los casos en que se mantuvo una participación sostenida, el alumnado sería evaluado conforme al acuerdo 11/03/2019, no obstante, cuando la comunicación fuera parcial

o inexistente, se podía optar por aplazar la asignación de la calificación y, en todo caso, modificarla cuando se contara con mayores evidencias de aprendizaje (DOF, 2019a).

Ante la falta de información para asignar calificación, se señaló la inclusión de aspectos tales como los conocimientos adquiridos en la convivencia cotidiana —aunque no tuvieran relación con los contenidos de los programas de estudios—, las opiniones de los padres, madres o tutores sobre el desempeño de sus hijos e hijas, así como el esfuerzo manifestado por cada estudiante.

Adicionalmente se plantearon indicaciones restrictivas en relación con la acreditación donde, sin excepción, el alumnado obtendría la promoción al grado siguiente. Para el cierre del ciclo 2019-2020 se indicó que la calificación del tercer periodo correspondería al promedio de los dos periodos de evaluación previos al cierre de las escuelas, “sumando a este los elementos de valoración que el docente considere” (DOF, 2020a, título 2 artículo 6, fracción III) y para los ciclos 2020-2021 y 2021-2022 se asignaría una calificación global del grado, en todos los casos aprobatoria.

Actualmente, a través del plan de estudios 2022, la SEP plantea de manera reiterada que la interpretación de las evidencias debe responder a un carácter formativo, que permita identificar los logros, pero también los aspectos a mejorar tanto del aprendizaje como de la enseñanza, planteamiento que también es observable en los planes de estudio 2011 y 2017 (SEP, 2011, 2017, 2023a).

En cuanto a la acreditación de manera textual, se señala que “no se trata de contabilizar las tareas que entregó la o el estudiante, el número de sus asistencias, el porcentaje de requisitos que cubrió, ni el número de exámenes que aprobó” (SEP, 2023a, p. 81). Al mismo tiempo que se menciona que “la calificación se construye con la interpretación que las y los docentes y, en su caso, las y los estudiantes puedan hacer de una serie de evidencias para determinar la asignación de un número/calificación que requiere el sistema educativo” (SEP, 2023, p. 81).

En el mismo plan de estudios se identifican algunas menciones respecto a los efectos negativos de contar con una escala “arbitraria” para asignar calificación, sin embargo, a pesar de las connotaciones atribuidas a la cuantificación de resultados, en el Acuerdo 10/09/23 se establece su uso

donde en todos los casos el número se acompañará de observaciones y sugerencias cualitativas, al igual que se estipuló en la normativa precedente (DOF, 2023b).

Comunicación de resultados de evaluación

Se observa que desde la reforma de 1993 se establece que la comunicación de resultados de evaluación debe considerar a estudiantes, familias y autoridades educativas y escolares, cuyo planteamiento se ha ido reforzando en los currículos posteriores.

En relación con la comunicación al interior del colectivo escolar, se destaca que se ha promovido desde el plan de estudios 2011 a través de la implementación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), figura que se reforzó en el modelo educativo 2017 donde se definieron como el “cuerpo colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela [...], donde se observan y comentan las necesidades técnico-pedagógicas de la escuela y se planea la Ruta de mejora escolar” (SEP, 2017, p. 658). Cabe destacar que este espacio de diálogo e intercambio, a diferencia de otros elementos considerados en el plan de estudios, se mantuvo en operaciones también durante el periodo de contingencia sanitaria. Si bien sus menciones son menores en el plan de estudios 2022, la operación de estos cuerpos colegiados continúa vigente en toda la educación básica.

Discusión y conclusiones

La descripción de la finalidad de la evaluación en el aula ha ocupado cada vez mayor relevancia en los planes de estudio de educación básica en México, en los que desde 1993 se observa una tendencia por priorizar el enfoque formativo sobre el sumativo.

A este respecto, en la literatura especializada se ha documentado que ambos enfoques de la evaluación pueden llegar a interpretarse como antagónicos o incompatibles (Buchholtz et al., 2018), no obstante, la perspectiva en la que se les atribuye un carácter de complementariedad (Chappuis et al., 2012) y se procura un balance en su aplicación por parte del profesorado (Schellekens et al., 2021), cada vez gana más adeptos.

Lo anterior es destacable pues en el actual plan de estudios 2022 se incorporan al discurso una serie de críticas hacia la evaluación sumativa — basada principalmente en la cuantificación de los aprendizajes—, al mismo tiempo que se instruye al personal docente sobre su uso (SEP, 2023b).

Ante estos nuevos planteamientos, se considera indispensable el recuperar una postura más conciliadora, donde la evaluación formativa y sumativa se ubiquen como parte de un mismo continuo en el que a pesar de su distinta naturaleza aporten beneficios al aprendizaje y a la enseñanza.

En cuanto a la dimensión de objeto de evaluación, aunque se ha empleado una terminología distinta a través del tiempo, no se observa un cambio de fondo respecto a la lógica en la que se organizan los referentes para la enseñanza y la evaluación desde que se incorporó el enfoque competencial en 2011. No obstante, se reconoce un esfuerzo sin precedentes en el plan de estudios 2022 por implementar un enfoque multidisciplinario en primaria, mientras que en secundaria la evaluación se continúa segmentando en disciplinas.

Algo similar ocurre con las estrategias de evaluación, donde se observa más bien un cambio de tipo terminológico, ya que, aunque en el plan de estudios 2022 se evita el uso de términos ampliamente aceptados en la literatura como autoevaluación y coevaluación, las sugerencias de la SEP respecto a estrategias e instrumentos de evaluación se mantienen en la misma línea en las últimas tres reformas curriculares.

Cabe destacar que el presente análisis advierte el esfuerzo de la SEP por brindar cada vez mayores orientaciones al profesorado para obtener evidencias diversas del aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, se considera que una carencia de los planteamientos curriculares ha sido el establecimiento de directrices claras para su interpretación tanto con fines formativos como sumativos, lo que se encuentra estrictamente relacionado con la calidad de los resultados que se comunican a los distintos involucrados en el proceso educativo.

Lo anterior exige trascender el discurso sobre la finalidad de la evaluación y brindar mayores herramientas a las y los docentes que les permita reducir la brecha entre el planteamiento curricular y su concreción en las aulas. Tal como lo señaló Schellekens et al. (2021), el transitar de prácticas de evaluación tradicionales a aquellas formativas asociadas al enfoque

formativo implica “alfabetizar” a estudiantes y docentes en esta materia, expresión a la que cabría sumar a las propias familias sobre todo en el caso de los niveles educativos básicos.

Referencias

- Acar-Erdol, T., y Yildizli, H. (2018). Classroom assessment practices of teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11(3), 587–602. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11340a>
- Arias, S. A., Labrador, N., y Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Revista Venezolana de Educación. Educere*, 23(75), 307–322. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35660262007>
- Braund, H., y DeLuca, C. (2018). Elementary students as active agents in their learning: an empirical study of the connections between assessment practices and student metacognition. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 65–85. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0265-z>
- Buchholtz, N., Krosanke, N., Orschulik, A., y Vorhölter, K. (2018). Combining and integrating formative and summative assessment in mathematics teacher education. *ZDM - Mathematics Education*, 50(4), 715–728. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0948-y>
- Cárdenas, J. A. (2014). *La evaluación de la resolución de problemas en matemáticas: concepciones y prácticas de los profesores de secundaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. Repositorio Institucional Dehesa. <https://dehesa.unex.es/>
- Chappuis, J., Stiggins, R. Chappuis, S., y Arter, J. (2012). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it right—Using it well*. Pearson.
- Dagdag, J. M. H., y Dagdag, J. D. (2020). Constructivism and the mathematics classroom assessments of elementary teachers. *Journal of Critical Reviews*, 7(12), 816–823. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.12.144>
- De Ory, M., y Ruíz, V. M. (2011). La evaluación en el aula de primaria. Factor clave para el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2), 212–220. <http://www.redalyc.org/html/920/92017189008/>
- Demosthenous, E., Christou, C., y Pitta-Pantazi, D. (2021). Mathematics classroom assessment: A framework for designing assessment tasks and

interpreting students' responses. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 1088–1106. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030081>

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2018). Acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018&print=true

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2019a). Acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2019b). Acuerdo número 15/06/19, por el que se modifica el diverso número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5563989&fecha=25/06/2019&print=true

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020a). Acuerdo número 12/06/20, por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos.

http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/4/images/a12_06_20.pdf

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020b). Acuerdo número 14/07/20 por el que se reforma el diverso número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para

la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos Planes y Programas de Estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5597705&fecha=03/08/2020#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020c). Acuerdo número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021. http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/4/images/a26_12_20.pdf

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2021). Acuerdo número 16/06/21 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, en beneficio de los educandos de preescolar, primaria y secundaria ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/21119/2/images/a16_06_21.pdf

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19%2F08%2F2022#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2023a). Acuerdo número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698663&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2023b). Acuerdo número 10/09/23 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5703099&fecha=27/09/2023#gsc.tab=0

- Díaz-Barriga, A. (2022, mayo). *Retos de la docencia ante el Marco Curricular 2022* [Conferencia]. Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México, México. <https://www.sep.gob.mx/marco-curricular/antecedentes/>
- García, A. M., Aguilera, M. A., Pérez, M. G., y Muñoz, E. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D410.pdf>
- Govender, P. (2019). Formative assessment as ‘formative pedagogy’ in grade 3 mathematics. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.739>
- Hamodi, C., López, V. M., y López, A. T. (2015) Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009
- Heredia, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Revista Bordón*, 61(4), 39-48. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28812>
- Martínez-Corona, J.I., Palacios-Almón, G. E., y Oliva-Garza, D.B. (2023). Guía para la Revisión y el Análisis Documental: Propuesta desde el Enfoque Investigativo. *Ra Ximhai*, 19(1), 67-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8851658>
- McMillan, J. H. (2013). Why We Need Research on Classroom Assessment. En J. M. McMillan (Ed.), *Research on classroom assessment* (pp. 3-16). <https://us.sagepub.com/en-us/nam/sage-handbook-of-research-on-classroom-assessment/book235861>
- Monteiro, V., Mata, L., y Santos, N. (2021). Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students. *Frontiers in Education*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.631185>
- Navarro-Mosquera, N. G., Falconí-Asanza, A. V., y Espinoza-Cordero J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202017000400008&lng=es&nrm=iso

- Oviedo, A. F. (2023) *Prácticas y concepciones docentes asociadas a la evaluación de las matemáticas en educación primaria* [Tesis doctoral inédita], Universidad Complutense de Madrid.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores; Secretaría de Educación Pública.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200007&lng=es&tlng=es.
- Rojano, M. T., Solares, A., Espinosa, E. M., Fuenlabrada, I., Sánchez, E. A., y Sandoval, I. T. (2019). *Estudio comparativo de la propuesta curricular de matemáticas en la educación obligatoria en México y otros países*. INEE-CINVESTAV. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F210.pdf>
- Sánchez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6), 1-18. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a1>
- Schellekens, L. H., Bok, H., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W., y Van der Vleuten, C. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1993). Plan y programas de estudios 1993. Educación básica. Primaria. <https://docplayer.es/4029615-P-r-i-m-a-r-i-a-presentacion-plan-y-programas-de-estudio-1993-educacion-basica.html>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación básica. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Aprendizajes Clave para una Educación Integral. Plan y programas de estudios para la educación básica. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018a). Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-para-aprender-digital.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018b). Libro para el maestro. Matemáticas. Primer grado. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2022/P1MAA.htm>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). Lineamientos Generales para el Uso de la Estrategia de Aprende en Casa. <http://educacionbc.edu.mx/eventos/2020/Linaprendeencasa/Lineamientos%20de%20la%20Estrategia%20Aprende%20en%20Casa%20Mayo2020.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a). Plan de estudios de la Educación Básica 2022. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023b). Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las fases 2 a 6. https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., y Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right-Using It Well*. Columbus, Ohio, EE. UU.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Suurtamm, C., Thompson, D. R., Kim, R. Y., Moreno, L. D., Sayac, N., Schukajlow, S., Silver, E., Ufer, S., y Vos, P. (2016). En G. Kaiser (Ed.), *Assessment in Mathematics Education*. ICME-13 Topical Surveys. (pp. 1–38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32394-7_1
- Ukobizaba, F., Nizeyimana, G., y Mukuka, A. (2021). Assessment Strategies for Enhancing Students' Mathematical Problem-solving Skills: A Review of Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(3), 1–10. <https://doi.org/10.29333/ejmste/9728>
- Veugen, M. J., Gulikers, J. T. M., y Den Brok, P. (2021). We agree on what we see: Teacher and student perceptions of formative assessment practice. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101027>

Wafubwa, R., y Csíkos, C. (2021). Formative Assessment as a Predictor of Mathematics Teachers' Levels of Metacognitive Regulation. *International Journal of Instruction*, 14(1), 983–998. <https://doi.org/10.29333/IJI.2021.14158A>

Capítulo **2.2**

Intervención educativa para desarrollar competencias digitales docentes en primaria

*Karla Lariza Parra Encinas
Yerennia Lizbeth Ramos Madueño
José Eduardo Perezchica Vega*

<https://doi.org/10.61728/AE20240356>



Resumen

En el presente capítulo se comparten los resultados de un proyecto de intervención educativa para desarrollar competencias digitales en docentes de educación primaria, particularmente, en una zona escolar de Mexicali, Baja California. Se trató de una experiencia de investigación con un diagnóstico mixto, logrado a través de la aplicación de un instrumento con enfoque cuantitativo basado en el Marco Europeo para la Competencia Digital Docente (INTEF) y otro con enfoque cualitativo. El primero, titulado *Competencia Digital Docente*, abordó a través de 52 ítems, las siguientes cinco dimensiones teóricas: Información y comunicación, Comunicación y colaboración, Creación digital, seguridad y resolución de problemas. El segundo instrumento utilizado consistió de una entrevista semiestructurada que exploró las mismas cinco dimensiones. La flexibilidad de su estructura facilitó una mayor profundización en aspectos específicos con cada participante entrevistado. A partir del diagnóstico, se identificaron como áreas de oportunidad la creación digital, temas de seguridad y la resolución de problemas. Con base en los resultados se creó un curso a distancia basado en el modelo de diseño instruccional de UABC y se impartió a un grupo de docentes de la Zona Escolar 3 de Mexicali, Baja California, a través de la plataforma *Google Classroom*, obteniendo resultados altamente satisfactorios. Comprobando con ello, el valioso aporte que significó esta intervención educativa en el desarrollo de competencias digitales docentes.

Introducción

La pandemia provocada por el COVID-19 generó cambios importantes en el mundo, especialmente en la forma en que interactuamos. En casi todos los países se implementaron medidas radicales de distanciamiento social, lo que llevó al aislamiento. En México, se adoptaron diversas medidas para prevenir más contagios, entre las cuales se encontraba la Jornada Nacional de Sana Distancia, iniciada el 23 de marzo de 2020. Durante esta

jornada se establecieron medidas como la suspensión de actividades no esenciales y la promoción del uso de cubrebocas (Yáñez y Ruiz, 2020).

Entre las actividades no esenciales se incluyó el no asistir a las aulas presencialmente, pero México no estaba preparado para realizar un cambio en educación básica tan radical como tener que pasar de un modelo presencial a uno totalmente remoto. Muchos fueron los esfuerzos por parte del sistema educativo mexicano en general y los docentes en particular, durante el periodo de aislamiento y posterior a él.

Al concluir la pandemia, regresar a las aulas de forma escalonada y evaluar lo sucedido, se pudo notar la gran necesidad de habilitación y formación docente en las competencias y habilidades digitales, que les permitan enfrentarse a los retos de su entorno educativo.

Por lo cual se tiene como objetivo de intervención proponer un programa de intervención educativa, en apoyo al desarrollo de competencias digitales en docentes de educación primaria de la Zona escolar 3 de Mexicali, Baja California.

Competencias digitales

El auge en la educación de las competencias digitales se dio en la Revolución Digital, “la escuela tradicional que data entre el siglo XVII a XIX inicia una transformación monumental. Las Tecnologías de información y las comunicaciones se convierten en impulsores de cambio en la Educación” (Yong y Bedoya, s.f, p. 2) por lo cual, poco a poco con el cambio al que se fueron enfrentando los docentes se empezaron a desarrollar diversas competencias digitales en ellos.

La primera definición de competencias digitales que se presenta, es de *European Parliament and the Council* (2006, como se cita en Cáceres, 2021) definiéndose como aquellas competencias que implican el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de internet. (párr. 2).

Otra definición, con lo mencionado anteriormente, proviene de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cul-

tura (UNESCO, 2018). Según esta definición, las competencias digitales se refieren a aquellas habilidades que facilitan el uso de las tecnologías, permitiendo un acceso más sencillo a las redes de información.

Estas dos definiciones coinciden en que las competencias digitales deben basarse en las habilidades digitales básicas como lo son: el uso de tecnología para la búsqueda, recuperación, presentación y evaluación de la información.

Las competencias, cuando se aplican en el ámbito educativo, contribuyen significativamente al aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles. Actualmente, una de las estrategias principales para integrar estas competencias en el sistema educativo es a través del rol de los docentes. La meta es alcanzar la “formación para el mejoramiento de la calidad educativa en instituciones educativas en cualquier nivel de formación” (Valencia-Molina et al., 2018, p. 6). Por tanto, es crucial que los docentes adquieran y desarrollen competencias específicas para potenciar su práctica pedagógica y lograr así este objetivo de mejora continua.

Se destaca que desarrollar competencias digitales actualmente es una necesidad, debido a que con el cambio que estamos viviendo en la sociedad es muy importante desarrollar habilidades que nos permitan involucrar las tecnologías a nuestras actividades diarias, ya que estas cada día están más presentes.

Marco de referencia de competencias digitales

El concepto de marco de referencia varía según la disciplina en la que se aplique. En el contexto de las ciencias sociales, se entiende como procesos de identificación con respecto a una referencia establecida por un organismo o investigador. Estos marcos cumplen tres funciones: ubicación, selección e integración, que pueden describirse como “un proceso identificador a través del cual las colectividades crean distinciones, establecen jerarquías y elaboran reglas de inclusión y exclusión” (Chihu, 2018, párr. 8). Por lo tanto, un marco de competencias digitales podría definirse como aquel que establece y jerarquiza competencias en función de su nivel de uso, comprensión, apropiación, complejidad, entre otros aspectos.

Para efectos de la presente intervención educativa, el marco de referencia utilizado fue el Marco Europeo para la Competencia Digital Docente

y Marco de Habilidades Digitales (2017). Mismo que fue traducido por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado en 2017.

Dicho marco de referencia se conforma por 21 competencias que están divididas en 5 dimensiones: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas. Cada una de las competencias digitales mencionadas tienen seis niveles progresivos de manejo, que son: A1 Nivel básico, A2 Nivel básico, B1 Nivel intermedio, B2 Nivel intermedio, C1 Nivel avanzado y C2 Nivel avanzado. Haciendo que en cada una de estas veintún competencias, se retome cada uno de los niveles de las competencias digitales.

En la tabla número uno que se presenta a continuación se explica en qué consiste cada una de las dimensiones y competencias.

Tabla 1. Dimensiones y competencias adaptado de INTEF (2017).

Dimensión		Competencias
Información y alfabetización informacional.	En esta dimensión se puede identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar contenidos digitales en la red, evaluando su finalidad y relevancia para el quehacer docente que a su vez permite acceder a ellos de una manera más sencilla y organizada. Además, sirve para la navegación, búsqueda y filtrado de información, el almacenamiento y la recuperación de información, así como de datos y contenidos digitales, seleccionando recursos educativos de manera eficaz y gestionando diversas fuentes de información.	1.1 Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales 1.2 Evaluación de información, datos y contenidos digitales 1.3 Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales

Dimensión		Competencias
Comunicación y colaboración	<p>Conlleva comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar por medio de diversos dispositivos y/o aplicaciones digitales y participar en comunidades y redes, además del uso de la interacción entre las tecnologías digitales, compartir información y contenidos de las mismas, una participación de la sociedad en línea, la colaboración mediante canales digitales tomando en cuenta los diferentes formatos de comunicación y una gestión de la identidad digital.</p>	<p>2.1. Interacción mediante las tecnologías digitales 2.2. Compartir información y contenidos digitales 2.3. Participación ciudadana en línea 2.4. Colaboración mediante canales digitales 2.5. Netiqueta 2.6. Gestión de la identidad digital</p>
Creación de contenido digital	<p>Los docentes deben crear contenidos digitales nuevos de diferentes formatos que incluyan contenidos multimedia, editar y mejorar el contenido de creación propia o ajena, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual (derechos de autor) y las licencias de uso y deben integrar, así como expresarse creativamente mediante los medios digitales y tecnológicos.</p>	<p>3.1. Desarrollo de contenidos digitales 3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales 3.3. Derechos de autor y licencias 3.4. Programación</p>
Seguridad	<p>En esta dimensión se contempla la protección de información, dispositivos, datos y contenidos personales, protección de la identidad digital, protección de los contenidos digitales, medidas de protección y seguridad, así como el uso responsable y seguro de la tecnología comprendiendo los riesgos como las amenazas en la red.</p>	<p>4.1. Protección de dispositivos 4.2. Protección de datos personales e identidad digital 4.3. Protección de la salud 4.4. Protección del entorno</p>

Dimensión		Competencias
Resolución de problemas	Mediante esta dimensión se deben identificar necesidades de uso de recursos digitales o respuestas tecnológicas, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, innovar y utilizar las tecnologías de manera creativa, resolver problemas técnicos tanto básicos como complejos, actualizar su propia competencia y la de otros.	5.1. Resolución de problemas técnicos 5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas 5.3. Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa 5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital

Nota. Esta tabla se muestran las dimensiones y competencias adaptadas de INTEF (2017).

El marco de habilidades digitales proporciona una guía precisa y clara sobre las competencias que los docentes necesitan desarrollar para abordar las demandas y necesidades educativas actuales. Por esta razón, se empleó en la realización del diagnóstico educativo.

Metodología

El diseño metodológico de la intervención educativa cuenta con un diseño mixto dividido en dos fases. La primera de corte cuantitativo y la segunda fase con un enfoque cualitativo. La combinación de los métodos permite una adecuada integración del diagnóstico educativo al explorar desde ambos enfoques la problemática para identificar con mayor claridad el fenómeno educativo a intervenir.

El escenario

El diagnóstico educativo fue realizado en la Zona Escolar 03 Estatal de Mexicali, Baja California, misma que se integra por siete escuelas primarias ubicadas en distintos puntos geográficos de la ciudad. Las escuelas cuentan con los servicios necesarios para su operación y además con distintos horarios de operación, 2 matutinas, 3 escuelas dentro del Programa Educando con el Corazón (PECO) y 1 vespertina.

Fase cuantitativa del diagnóstico

En la primera fase, participaron 49 profesores de manera voluntaria, compuestos por 30 mujeres y 19 hombres. El rango de edades osciló entre los 27 y los 54 años, y la experiencia docente varió de 1 a 25 años. Se administró un cuestionario compuesto por 54 ítems con respuestas dobles en una escala Likert del 1 al 7, donde 1 representa el nivel más bajo y 7 el más alto. Este cuestionario, titulado “Diagnóstico de competencias digitales en el profesorado de educación básica en Baja California”, consta de 5 dimensiones teóricas que permiten analizar las competencias digitales del profesorado. Dichas dimensiones se fundamentan en el Marco Europeo para la Competencia Digital Docente.

Las cinco dimensiones teóricas que lo integran son: 1. Información y comunicación, 2. Comunicación y colaboración, 3. Creación digital, 4. Seguridad y 5. Resolución de problemas. El cuestionario se diseñó para ser aplicado por medio de un formulario de Google Forms y los datos recolectados se procesaron mediante el programa *Statistical Package for Social Science (SPSS)* en donde se buscaron los promedios por cada una de las dimensiones para una mejor interpretación de los datos.

Respecto a los resultados obtenidos en las dimensiones del instrumento, se presentan en dos tablas distintas, con las categorías “utilizo y conozco”. Se consideró el promedio de cada una de las variables por participante. A continuación, se detalla el análisis comenzando con “utilizar”.

Tabla 2. Promedio de participantes por dimensión (utilizo).

Dimensión 1 Información y comunicación	Dimensión 2 Comunicación y colaboración	Dimensión 3 Creación digital	Dimensión 4 Seguridad	Dimensión 5 Resolución de problemas
4.3	4.3	2.8	3.1	3.5

Nota. Elaboración propia 2024.

Con base en los resultados anteriores, se infiere que la dimensión con resultados más bajos fue la tercera, misma que corresponde a “creación digital”, con un porcentaje de 2.8, la segunda dimensión más baja fue la

número cuatro, correspondiente a “seguridad” con 3.1, siguiendo la dimensión cinco de “resolución de problemas” con un porcentaje de 3.5, continuando con la dimensión de información y comunicación” con 4.3 y finalizando con la número dos “comunicación y colaboración” con un porcentaje de 4.3.

En la Tabla número 3 se presenta la categoría “conozco”, donde se encontraron los siguientes resultados.

Tabla 3. Promedio de participantes por dimensión (conozco).

Dimensión 1 Información y comunicación	Dimensión 2 Comunicación y colaboración	Dimensión 3 Creación digital	Dimensión 4 Seguridad	Dimensión 5 Resolución de problemas
4.5	4.5	3.2	3.4	3.7

Nota. Elaboración propia 2024.

A partir de los resultados presentados en la tabla anterior, se evidencia que la cuarta dimensión muestra los resultados más bajos, que corresponde a creación digital, con un porcentaje de 3.2, la segunda dimensión más baja es la número tres correspondiente a seguridad con 3.4, siguiendo la dimensión cinco de resolución de problemas con un porcentaje de 3.7, continuando con la dimensión de información y comunicación con 4.5 y finalizando con la número dos comunicación y colaboración con un porcentaje de 4.5.

En la Tabla número 4 se presenta el resultado del porcentaje de ambas categorías.

Tabla 4. Utilizo y conozco.

	Dimensión 1 Información y comunicación	Dimensión 2 Comunicación y colaboración	Dimensión 3 Creación digital	Dimensión 4 Seguridad	Dimensión 5 Resolución de problemas
Utilizo	4.3	4.3	2.8	3.1	3.5
Conozco	4.5	4.5	3.2	3.4	3.7

Nota. Elaboración propia 2024.

Con la información obtenida, podemos observar que el porcentaje de resultados es idéntico en ambas categorías. Se identifica un área de oportunidad en las dimensiones de creación digital, seguridad y resolución de problemas.

Por otra parte, se entiende que los docentes tienen conocimiento sobre las competencias digitales, pero aún les falta desarrollarlas. Destacan como áreas con menor desarrollo la reacción digital, seguridad y resolución de problemas.

Los resultados coinciden con diversas investigaciones registradas, como la llevada a cabo por los autores Pérez y Rodríguez (2016), que demuestra que las tres competencias en las que los docentes tienen menor habilidad se refieren a la creación de contenido.

También se identificó coincidencia con otra investigación realizada por Pascual et al. (2019), la cual maneja las mismas 5 dimensiones del instrumento, dando como resultados que los futuros docentes tienen desconocimiento en la forma adecuada de gestionar información, también en la dimensión de seguridad porque los docentes tienen carencia del seguimiento de la huella digital, pero si saben proteger sus dispositivos con contraseñas.

Por último, otra investigación que utilizó las mismas dimensiones, pero con un abordaje distinto, el publicado por Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor (2020), que tiene como objetivo principal establecer cuál es el nivel de competencia digital que se encuentra en los docentes a raíz de la educación virtual que se derivó de la pandemia de covid-19. Para esto se realizó un diagnóstico en el cual participaron cincuenta y dos maestros de educación básica a los cuales se les aplicó dos cuestionarios donde se consideró como dimensiones a la informatización y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad, resolución de problemas y nivel de competencia. Como resultados de dicho diagnóstico se encontró que los docentes en las dos dimensiones más bajas que tienen de competencias es la de creación de contenido digital y seguridad, siendo seguridad digital la más baja donde se abarcan aspectos como protección de datos personales y cuidar la forma en la que maneja la información de la red (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020).

Como se puede notar las investigaciones encontradas tienen una gran

relación con los resultados de esta investigación, siendo las mismas dimensiones las que resultan con menor aprovechamiento por parte de los docentes.

Fase cualitativa del diagnóstico

Con el fin de ampliar la comprensión del fenómeno educativo, se llevaron a cabo tres entrevistas cualitativas con profesores de la zona escolar. En esta fase, participaron tres docentes que trabajan frente a grupo, que por motivos de confidencialidad solo se les nombrará con un número, dos mujeres y un hombre, todos ellos con grado académico de licenciatura. Cabe destacar que estos docentes también formaron parte del diagnóstico cuantitativo. Respecto a su experiencia, es de 1 año, 11 años, y 20 años.

Las técnicas de recolección de datos elegida fue la entrevista semiestructurada, misma que es más flexible que la entrevista estructurada porque las preguntas se pueden ajustar dependiendo el entrevistado, tiene como ventaja su adaptabilidad “con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 164). Se empleó un instrumento guía diseñado específicamente para este proyecto, el cual consta de 12 preguntas que abordan las mismas cinco dimensiones teóricas exploradas en la fase cuantitativa.

En los resultados obtenidos se encontraron dos categorías de competencias digitales e incorporación de competencias digitales en la labor docente, mismas que se describen en la Tabla número 5.

Tabla 5. Categorías de análisis cualitativo.

Categorías	Subcategorías
Competencias digitales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Material didáctico 2. Apoyo para planeación didáctica 3. Apoyo para la búsqueda de información 4. Creación de contenido digital 5. Comunicación en el entorno escolar 6. Seguridad y resguardo de la información
Incorporación de competencias digitales en la labor docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación en competencias digitales 2. Accesibilidad para el uso de material digital

Nota. En esta tabla se muestran las competencias digitales docentes. Adaptada de UNESCO, 2019.

El análisis cualitativo confirmó los resultados generales obtenidos en la exploración cuantitativa y permitió identificar algunos aspectos particulares interesantes. Por ejemplo, en cuanto al material didáctico, se observó que los docentes reconocen la ventaja de la difusión facilitada y el acceso a los temas de clase cuando se utilizan recursos digitales. Sin embargo, también reconocen debilidades en la creación de contenido digital, limitándose en su mayoría a la reutilización de materiales disponibles en internet. Además, expresan cierta dificultad en la selección adecuada de estos materiales

El contenido digital es fácil de encontrar en internet, pero es importante adaptar los materiales a lo que requiere el estudiante. Por lo tanto, una competencia digital que deben desarrollar los docentes es la creación digital, misma en la que comentaron que requieren ayuda porque no están familiarizados y capacitados. “Cuando necesito cortar algún video o editarlo le pido ayuda a mi hijo, él está más familiarizado con la edición de videos por eso le pido ayuda a él, también sé hacerlo, pero no todo” (docente 1, comunicación personal, 18 de octubre de 2022).

Como consecuencia, se adquiere material digital ya elaborado, el cual únicamente se adapta a las necesidades del docente en particular. “Compro material en grupos de Facebook y solo lo modifico para adaptarlo a mis niños” (docente 3, comunicación personal, 19 de octubre de 2022).

Así, se evidencia que los docentes en su mayoría no crean material digital, sino que toman material que ya encontraron en otro lugar y lo editan

para que esté relacionado con sus temas en clase. Por lo tanto, se identifica que no hay una competencia digital desarrollada en el profesorado que les permita crear “formatos que incluyan contenidos multimedia, editar y mejorar el contenido de creación propia o ajena, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos” (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, p. 12, 2017) para el mejor aprovechamiento de los recursos digitales.

Por otro lado, los maestros resaltan que sí utilizan las tecnologías para comunicarse y para que más rápido llegue un mensaje, también comentan que tienen grupos de WhatsApp no solo con sus compañeros de trabajo, sino también con los padres de familia, mismos que se utilizan para enviar material educativo o algún anuncio en general al grupo, la comunicación se da “mediante canales digitales tomando en cuenta los diferentes formatos de comunicación y una gestión de la identidad digital” (INTEF, p. 1, 2017).

Así mismo, la competencia de seguridad y resguardo de la información en los docentes es otra área de oportunidad, ya que la mayoría de los archivos que se comparten entre ellos no están protegidos, no se toman precauciones con antivirus y qué decir de la privacidad y seguridad. Pero el desarrollar esta competencia ayuda a la protección de la información que se comparte, como los datos de las institucionales o personales, en este caso es la protección de todo lo que se pueda utilizar o compartir por medio de las tecnologías y el uso seguro de ellas (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas, 2017).

Otra competencia es la de búsqueda de información en un dispositivo electrónico, donde los docentes argumentaron que en su mayoría utilizan páginas que se recomiendan entre ellos, donde pueden encontrar materiales como fichas de trabajo descargables, las páginas más mencionadas que se utilizan son Google y Facebook. “Sigo grupos en Facebook que suben material para trabajar, ... y páginas de maestros” (docente 2, comunicación personal, 21 de octubre de 2022). Por lo anterior, es importante incorporar mecanismos de búsqueda que favorezcan el aprovechamiento de la información que se encuentra en la red, permitiéndonos localizar entre toda la información la que necesitamos, “para ello es necesario conocer cómo funcionan los buscadores como herramienta básica, así como otros métodos para realizar búsquedas” (Álvarez et al., 2006, p. 21), lo cual los

docentes tienen desarrollada esta competencia digital que más utilizan en su práctica docente.

La intervención educativa

A partir de los resultados del diagnóstico, se diseñó un taller en línea de modalidad asincrónica para desarrollar competencias digitales dirigido a docentes.

El taller constó de 25 horas y se dividió en 3 unidades temáticas, buscando dar respuesta a las necesidades detectadas. El propósito general del taller fue proporcionar al docente de educación primaria herramientas que favorecieran el desarrollo de sus competencias digitales, con el fin de facilitar su incorporación en la práctica docente. Aspectos particulares abordados en el taller incluyeron la creación digital, la seguridad y la resolución de problemas. Las unidades temáticas que conformaron el taller se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Estructura del taller Competencias Digitales Docentes.

Competencia general:
Desarrollar competencias digitales docentes, a través del diseño y desarrollo en diversas estrategias didácticas con apoyo en tecnologías, a fin de facilitar la práctica docente en educación primaria, con creatividad, actitud crítica e innovadora.
Unidad 1: Material digital
Analizar los tipos de materiales digitales que se pueden implantar en mi práctica docente para reflexionar sobre el impacto de las tecnologías en la educación con una actitud crítica.
Unidad 2: Creación digital
Crear contenidos digitales en diferentes formatos, incluyendo contenidos multimedia, editar y mejorar el contenido de creación propia o ajena, expresarse creativamente a través de los medios digitales y de las tecnologías.
Unidad 3: Seguridad y resolución de problemas
Identificar el uso responsable de las tecnologías e identificar posibles problemas comprender los riesgos y amenazas en red.

Nota. Elaboración propia 2024.

Para llevar a cabo la intervención, se generaron tres líneas de acción: 1. Se generó un ambiente favorable para el desarrollo de habilidades digitales docentes, donde se destacaron aspectos sobre las ventajas que tiene el desarrollar competencias digitales, retomando áreas de oportunidad que tienen los docentes, detectadas en el diagnóstico. 2. Se aplicaron distintas

estrategias y actividades que favorecieron el desarrollo de habilidades digitales docentes; y 3. Se evaluó el trabajo realizado por los docentes durante el taller con base en diferentes actividades por cada sesión. En la Tabla 7 se presenta la descripción general del taller en línea diseñado.

Tabla 7. Descripción general del taller en línea para desarrollar competencias digitales.

<p>Propósito general: Proporcionar al docente de educación primaria herramientas que favorezcan el desarrollo de sus competencias digitales de tal manera que se facilite la incorporación de las mismas en su práctica docente, considerando en el taller aspectos particulares como es la creación digital, la seguridad y la resolución de problemas.</p>
<p>Duración: Este curso tiene una duración de 25 horas y no se encuentra seriado con otro curso.</p>
<p>Estrategia general de aprendizaje: En este curso se desarrollarán distintas actividades con relación al uso de tecnologías en el ámbito de creación digital, seguridad y resolución de problemas mediante ejercicios prácticos, reflexiones, y desarrollo de materiales educativos. Todas las actividades se desarrollarán a través de la plataforma Classroom en modalidad virtual.</p>
<p>Evidencias de desempeño: Portafolio de evidencias digital que incluya las actividades y materiales desarrollados durante el curso.</p>
<p>Criterios de evaluación: Ejercicios semanales 80 % Cuestionario final 10 % Trabajo final 10 %</p>
<p>Requisitos para inscribirse: Ser profesor de Educación básica. Acceso a internet y computadora con bocinas.</p>
<p>Políticas de operación y evaluación del curso. Todas las actividades se realizan de forma independiente. La comunicación y retroalimentación del instructor se dará a través de Classroom o por medio de correo electrónico.</p>

Nota. Elaboración propia 2024.

Particularmente se buscó aportar para el desarrollo de competencias en la creación digital, la seguridad y la resolución de problemas. Este taller fue diseñado con base en el Modelo de Diseño Instruccional de la Universidad Autónoma de Baja California. Dicho modelo, desarrollado al interior del CIAD (2006), tiene como enfoque la descripción detallada de la experiencia de aprendizaje de un curso a partir de la respuesta a tres preguntas principales desde la perspectiva del estudiante: ¿Qué aprenderá el estudiante en el curso?, ¿Cómo lo aprenderá?, ¿Cómo sabrá que lo aprendió? Se busca que estas tres preguntas puedan ser respondidas a nivel de programa (unidad de aprendizaje), unidad y meta.

Asimismo, este proceso involucra la selección de estrategias de aprendizaje, materiales didácticos y herramientas adecuadas a la modalidad que se organizan y ponen a disposición de alumnos a través del sistema institucional de administración de cursos en internet, que para este efecto se seleccionó Classroom.

El curso dio inicio con 14 participantes de los cuales 12 terminaron satisfactoriamente, este fue implementado durante un mes a través de la plataforma Classroom. Los participantes tenían un rango de edad de 25 a 55 años, 8 mujeres y 6 hombres. Respecto a su formación académica destaca el grado de Licenciatura (12) y 2 más tenían algún posgrado.

Las actividades a desarrollar en el taller fueron diversas, creativas, pero no demasiado complejas debido a que la modalidad virtual era nueva para el 80 % de los participantes. En todo momento los docentes fueron acompañados por la instructora. En la tabla 8 se describe el plan de actividades.

Tabla 8. Plan de actividades.

Unidad 1: Material digital		
Meta	Evidencia	Valor
Encuadre		-
Meta 1.1 Identificar marcos de Competencias digitales	Formulario de Google	-
Unidad 2: Creación digital		
Meta 2.1 Identificar las competencias de creación digital	Formulario de Google	8.8
Meta 2.2 Identificar tipos de material digital	Tablero de Miro	8.8
Meta 2.3 Crear un formulario de Google	Diseñar formulario de Google	8.8
Meta 2.4 Crear material didáctico	Sopa de letras o crucigrama	8.8
Meta 2.5 Crear código QR	Código QR	8.8
Meta 2.6 Elaborar video presentaciones	Video presentación	8.8
Unidad 3: Seguridad y resolución de problemas		
Meta 3.1 Analizar las competencias digitales de seguridad	Comentario en Lino It	8.8
Meta 3.2 Identificar el uso responsable	Organizador gráfico	8.8
Meta 3.3 Identificar las competencias digitales en resolución de problemas	Foro grupal	8.8
Meta 3.4 Practicar la gestión de archivos	Carpeta Drive Formulario Google	20

Nota. Elaboración propia 2024.

Posterior a la intervención, se aplicó el instrumento cuantitativo utilizado para el diagnóstico y se contrastaron los resultados a modo de *test y postest*. En el contraste de resultados llama la atención el elevado puntaje en las competencias focalizadas. En la Tabla 9 se pueden apreciar los resultados

correspondientes a la dimensión “creación digital”, misma que en las dos fases del diagnóstico presentaba áreas de oportunidad.

Tabla 9. Resultados dimensión creación digital.

Ítem	Diagnóstico		Evaluación final	
	Conozco	Utilizo	Conozco	utilizo
Herramientas para crear presentaciones	4.8	4.7	6	5.5
Herramientas para la creación de videos didácticos	3.7	3.2	4.8	4
Herramientas que faciliten el aprendizaje como infografías, gráficos interactivos, mapas conceptuales, líneas de tiempo, etcétera	4.1	3.8	6	5
Herramientas para producir códigos QR	2.2	1.7	6	6
Herramientas para reelaborar o enriquecer contenido en diferentes formatos (textos, tablas, audio, imágenes, videos, etcétera)	3.7	3.5	6	5

Nota: Elaboración propia, 2024.

Los resultados presentados anteriormente son la media de cada una de las respuestas, donde se puede notar que hubo un incremento significativo. Los avances más notables son los de herramientas para producir códigos QR, donde en el apartado de conozco pasaron de estar en un $M=2.2$ a $M=6$, logrando una diferencia destacada en el avance, además, el punto de herramientas para reelaborar o enriquecer contenido en diferentes formatos mostró el segundo mayor crecimiento, aumentando de $M=3.7$ a $M=6$. En los demás ítems también se observó un incremento notable.

La segunda dimensión que se trabajó durante la intervención también presenta interesantes resultados: “seguridad”. En la Tabla 10 se analizan 3 ítems.

Tabla 10. Resultados dimensión seguridad.

Ítems	Diagnóstico		Evaluación final	
	Conozco	Utilizo	Conozco	Utilizo
Formas para controlar el uso de la tecnología que se convierten en aspectos distractores	3.2	2.7	4	4
Cómo mantener una actitud equilibrada en el uso de la tecnología	3.8	3.4	6	6
Normas sobre el uso responsable y saludable de las tecnologías digitales	4.2	3.9	6	5

Nota: Elaboración propia, 2024.

Los resultados presentados anteriormente son la media de cada una de las respuestas, donde se puede notar que hubo un incremento fue en el primer ítem en formas para controlar el uso de la tecnología que se convierten en aspectos distractores de $M=3.3$ a $M=4$, después el ítem de cómo mantener una actitud equilibrada en el uso de la tecnología de $M=3.8$ a $M=6$ y por último ítem de Normas sobre el uso responsable y saludable de las tecnologías digitales pasando de una $M=4.2$ a $M=6$.

La tercera y última dimensión que se trabajó durante la intervención es la de “resolución de problemas”. En la tabla 11 se retomaron los 3 ítems más significativos.

Tabla 11. Resultados dimensión resolución de problemas.

Ítems	Diagnóstico		Evaluación final	
	Conozco	Utilizo	Conozco	Utilizo
Soluciones básicas a problemas técnicos derivados de la utilización de dispositivos digitales en el aula	3.3	3	4.5	4
Soluciones para la gestión y el almacenamiento en la "nube", compartir archivos, concesión de privilegios de acceso, etc. (Drive, Onedrive, Dropbox u otras)	3.5	3.3	5	4
Recursos digitales adaptados al proyecto educativo del centro	3.3	3	4.5	4

Nota: Elaboración propia, 2024.

De acuerdo con la tabla anterior, se observa un aumento en la media de todos los ítems. El mayor incremento se registró en el área de soluciones para la gestión y el almacenamiento en la “nube”, compartir archivos y concesión de privilegios de acceso, entre otros, pasando de $M=3.3$ a $M=5$. Posteriormente, se registró un progreso en los otros dos ítems, enfocados en soluciones básicas a problemas técnicos derivados de la utilización de dispositivos digitales en el aula y de recursos digitales adaptados al proyecto educativo del centro. En la evaluación inicial, su media era de $M=3.3$ y, al finalizar, incremento a $M=4$.

En general, se observó un avance considerable en todas las dimensiones evaluadas, así como un aumento en la motivación para trabajar con tecnologías. Este aspecto se refleja particularmente en las respuestas recopiladas de los docentes durante la evaluación final, donde expresaron sus comentarios y sensaciones experimentadas a lo largo del curso. A continuación, se expondrán algunas de estas respuestas proporcionadas por

los docentes, Docente 1 comento lo siguiente: me pareció un curso muy completo, me gustaría que todas las actividades fueran para aplicar en clase para conocer diversos materiales (docente 1, comunicación personal, 18 de octubre de 2022), por otra parte, el docente 2 contestó lo siguiente: En general está bien, se me complicaba realizar algunas metas por cuestiones de tiempo y la carga de trabajo debido a que laboro en una escuela de tiempo completo, además de llevarme trabajo extra clases como son las planeaciones y carga administrativa (docente 2, comunicación personal, 21 de octubre de 2022), otra respuesta que se obtuvo fue la del docente 3 quien comentó: Muchas veces evito utilizar las tecnologías para realizar actividades, me percaté a través del curso que no es difícil el incorporar ciertas actividades en clase, además de que existen páginas web para elaborar sopas de letras que les gustan mucho a mis alumnos, cuando incluía las sopas de letras en las planeaciones anteriormente se las pedía a mis compañeros, ahora puedo realizar las mías (docente 3, comunicación personal, 19 de octubre de 2022).

Conclusiones

El objetivo general del presente proyecto de intervención educativa fue logrado. En tanto que dicho objetivo buscaba proponer un programa de intervención educativa, en apoyo al desarrollo de competencias digitales en docentes de educación primaria de la Zona escolar 3 de Mexicali, Baja California. Se inició con un diagnóstico mixto para identificar necesidades en cuanto al desarrollo de competencias digitales en un grupo de docentes de educación primaria. Para ello, en primer lugar, se analizaron los marcos de referencias nacionales e internacionales respecto al desarrollo de competencias digitales docentes. Situación que correspondía al primero de los objetivos específicos.

Posteriormente, con la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos se logró diagnosticar el nivel de competencias digitales del profesorado y con base en este diagnóstico se logró desarrollar un programa de intervención educativa particularmente para favorecer el desarrollo de competencias digitales en atención a las necesidades encontradas en el diagnóstico.

Este programa de intervención fue exitoso, se logró favorecer el desarrollo de competencias digitales de los docentes que participaron en el taller en línea. Particularmente en las áreas que tenían mayor área de oportunidad son las de creación digital, seguridad y resolución de problemas.

En cada una de las metas que los docentes fueron desarrollando se logró identificar el nivel de competencia digital que utilizaban, según lo establecido en el Marco Común de Competencia Digital Docente. En este marco, se observa que los docentes son capaces de realizar las actividades a medida que indagan los diferentes materiales que se les proporcionaron.

Se observó un avance significativo en la dimensión de creación digital, los docentes fueron capaces de crear materiales digitales para sus clases, así también como elaborar material impreso para adecuar al tema o información de clase por otro lado, en el área de seguridad los docentes lograron identificar de qué manera proteger su información y la manera adecuada de utilizar las tecnologías, de tal manera que estas ayuden a favorecer los procesos y no sea un factor negativo, también la forma de regular el uso de la misma, identificando aspectos para la protección de la salud que ayuden a proteger la integridad de ellos y sus alumnos.

Finalmente, en el ámbito de resolución de problemas se favoreció buscar maneras de gestionar información y formas de utilizar las tecnologías para resolver situaciones que se le presenten en su vida cotidiana o profesional.

El desarrollo en habilidades digitales despertó mayor interés entre los docentes en este ámbito. Después del curso, continuaron explorando por cuenta propia las páginas y herramientas proporcionadas. Este enfoque es valioso ya que el progreso en estas habilidades se logra mediante la práctica y la búsqueda de recursos adicionales.

Se propone que tanto los instrumentos como el proyecto de intervención en general sean replicados en otros contextos educativos para seguir generando oportunidades de formación para el profesorado de educación primaria y que, a su vez, la validez metodológica de esta intervención educativa sea reafirmada.

Referencias

- Álvarez, S., Pérez, A., y Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación por competencias*. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2576/01720082000075.pdf?sequence=1>
- Cáceres, M. T. (2021). *Marco de Competencia Digital Docente*. <https://biblioguias.ulpgc.es/c.php?g=688997&p=4930990>
- Centro de Investigación para el Aprendizaje Digital (2006). *Modelo general para capacitación CLAD*. Universidad Autónoma de Baja California. Documento no publicado.
- Chihu, A. (2018). *Los marcos de la experiencia*. *Sociológica* (México), 33(93), 87–117.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Institución Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco Europeo para la Competencia Digital Docente*. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Martínez-Garcés, J., y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), Art. 39. 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>

- Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., Fombona, J., Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., y Fombona, J. (2019). Competencias Digitales en los Estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria. El caso de tres Universidades Españolas. *Formación universitaria*, 12(6), 141–150.
- Pérez Escoda, A. y Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.21512>
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A. M., Montes-Gonzales, J. A., y Chavez-Vescance, J. D. (2018). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Sello Editorial Javeriano-Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- Yáñez, J. C., y Ruiz, R. J. (Eds.). (2020). *Cuando enseñamos y aprendimos en casa, La pandemia en las escuelas en colima*. Fundación cultural puerta abierta.
- Yong, E., y Bedoya, D. H. (s.f.) *De la educación tradicional a la educación mediada por TIC: Los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*. <https://www.pictoeduca.com/uploads/2018/08/Yong-E.-Bedoya-D.-2016-De-la-educacio%CC%81n-tradicional-a-la-educacio%CC%81n-mediada-por-TIC-Los-procesos-de-ensen%CC%83anza.pdf>

Capítulo 2.3

La lectura y la metacognición: magia para adquirir conocimiento.

Brenda Dominga Medina Beltrán

<https://doi.org/10.61728/AE20240363>



Resumen

La lectura es una práctica fundamental cada día, porque está presente en la mayoría de las actividades que se realizan desde los primeros años. El objetivo de este escrito es brindar una reflexión profunda de los beneficios de las estrategias metacognitivas en la práctica de la lectura en jóvenes de educación media superior, ya que los jóvenes expresan tener interés por los distintos textos literarios. Por ello, se realizó un estudio tipo documental por medio del establecimiento de categorías analíticas, las cuales son el fomento de la lectura y metacognición, basándose en el paradigma constructivista individual del aprendizaje, donde este desarrolla su epistemológica educativa sustentando que los adolescentes buscan y aprenden aquello que les interesa. Resultados: se identifica que las estrategias metacognitivas generan un impacto favorable y positivo en los estudiantes, en particular la lectura en pares y la lectura por placer, porque esta permite a los estudiantes a compartir y conocer distintos puntos de vista de diferentes temas, por tanto, la lectura permite desarrollar habilidades básicas para el desarrollo social. Conclusión: la práctica de la lectura es propicia para todo ser humano, ya que permite obtener información, desarrollar la imaginación y suscitar un alcance positivo de conocimiento.

Introducción

Existe una práctica sencilla y fácil para adquirir conocimiento, al plasmar tu vista a través de diferentes textos, pasar los ojos por un escrito, suena sencillo y práctico y es real; la práctica de la lectura. Desde los primeros años de vida se observa cómo se transforma nuestro cuerpo, nuestra mente y conforme pasa el tiempo se adquieren nuevas habilidades, la mayoría de ellas, se aprenden con una práctica que se realiza todos los días, a veces consciente o inconscientemente. Esta práctica nos lleva de lo pequeño a lo grande, recordemos la primera vez que logramos descifrar una palabra o una oración, ahí es cuando se activa en nosotros la satisfacción de co-

nocer algo nuevo o cuando nos interesamos por nuestro primer libro y lo leemos. Es importante recordar cuáles fueron las sensaciones de aquel momento, ya que estas sensaciones permiten conocer, aprender y adquirir nuevos conocimientos, para seguir creando magia en nuestra mente y ampliar la capacidad de aprendizaje.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2000) manifiesta que la lectura debe ser considerada, como un indicador relevante del desarrollo humano, ya que es un concepto mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir, ya que la lectura implica la reflexión sobre los textos, es decir, la alfabetización.

Actualmente se ha disminuido o perdido el interés por llevar a cabo la práctica de la lectura y es importante mencionar que en cualquier etapa de la vida humana es bueno llevarla a cabo, sin embargo, nos enfocaremos solo en los jóvenes de Educación Media Superior (EMS), siendo este uno de los niveles educativos más importantes, ya que los estudiantes están en una etapa de crecimiento, desarrollo personal, académico y social, el cual solo dura tres años en su etapa como estudiantes, posteriormente, ingresan a una carrera universitaria. Aunado a lo anterior, es de suma importancia que los jóvenes estudiantes tengan conciencia de la información que están adquiriendo y que entiendan la responsabilidad que hay en ellos al informarse correctamente para el ingreso a la universidad.

De igual forma, el Marco Curricular Común [MCC] de la EMS (2017) menciona que los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad, lo cual les otorga aprendizajes significativos para el bienestar propio y común. Existen evaluaciones que se aplican a nivel nacional y evidenciando resultados desfavorables, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en el informe del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes [PLA-NEA] de EMS del año 2017 en Lenguaje y Comunicación, de cada 10 estudiantes que están por concluir la EMS, 3 alcanzaron un nivel I de logro, siendo este el más bajo y otros 3 alcanzaron el nivel II, siendo un promedio básico, 3 más el nivel III, considerado como nivel medio, y solo 1 se ubicó en el nivel de logro IV, siendo el nivel más alto.

La lectura y su importancia

¿Qué es? ¿Por qué la consideramos magia? Según Gutiérrez (2009) el acto de leer es tan antiguo como el acto de escribir, tanto la escritura como la lectura son instrumentos que fueron creados por el hombre hace poco más de 5,000 años, para conservar en un primer momento los conocimientos adquiridos como fruto de sus experiencias, y posteriormente poder comunicarlos y transmitirlos a las generaciones venideras.

Jiménez (2014) comenta que leer es la principal herramienta para los estudiantes, ya que a través de la lectura se adquiere aprendizaje y la mayoría de las actividades personales y escolares se basan en la lectura. Si nos ponemos a pensar qué se necesita para aprender, conocer, adquirir conocimiento, conocer nuevas fuentes de información, la respuesta es muy clara, leer.

Existen muchos autores que respaldan la importancia de la lectura y defienden el practicarla diariamente, tal como lo menciona Torres (2003) la lectura es un proceso en el cual el lector comparte o no lo plasmado por el escritor, por este motivo una página agradable le permite a quien la lee, viajar, soñar, alimentar sus fantasías, enterarse de cosas que le permiten modificar o mantener las ideas que anteriormente tenía aprehendidas. En ese sentido, la lectura es el más poderoso de los medios para adquirir información y por tanto conocer y desarrollar nuestra imaginación.

El leer nos permite desarrollar habilidades básicas para la vida, desde leer una dirección, un instructivo, una receta de cocina, para armar un mueble, etc. Afortunadamente existen medios por los cuales se puede obtener información, sin embargo, una lectura diaria, consciente y placentera dará mucho más, tanto así que ayudará a fortalecer nuestra mente, nuestras ideas, nuestra perspectiva sobre distintos temas y ampliar nuestra visión de vida.

Según Monroy y Gómez (2009) cada vez que leemos nuestra mente se enfrenta a nuevos retos, a distintas visiones, y con esto ser capaces de dar forma a nuestras ideas y de esa forma comprender el mundo, ya que a través de la lectura se conoce y se aprende, y por lo tanto es más difícil que seamos manipulables. Por tal, la lectura es una forma de adquirir y ampliar el conocimiento, como lo menciona Grijalva (2016) esta puede

ser una forma de conocimiento, puede ayudarnos a encontrar soluciones en la vida, también puede ser una forma de placer y, en algunas ocasiones provocar la felicidad, puede conjugar todo: conocimiento, ayuda en la búsqueda de respuestas vitales y placer.

Al practicar la lectura nos acercamos a distintas formas de crear nuestro día a día, el comunicarnos personal y socialmente, y para aprender que existen formas de acercarnos a distintos autores, ya que la lectura es a su vez un acto de comunicación, donde lector y escritor comparten sentimientos que propician estados internos en la persona que lee y con esa lectura se llega a experimentar por parte del lector variadas emociones, a confrontar sus puntos de vista, a compartir con otros las ideas y, por qué no, a sentir un placer estético. Por tal, Torres (2003) menciona que es una forma efectiva de acercarse al conocimiento y a la información, ya que con ella se conocen lugares, se describen las personas, los objetos u otros con lujo de detalles.

En ocasiones no se aporta importancia a lo que de verdad dará fruto a futuro, un cerebro bien estimulado y desarrollado acorde a las etapas del desarrollo, como lo mencionó el maestro y teórico Jean Piaget, quien dio a conocer que es importante respetar y cuidar las etapas del desarrollo psicogenético del ser humano, respetar cada etapa es fundamental, porque cada una es un cimiento para avanzar y estas se pueden reforzar con la práctica diaria de la lectura como una habilidad, ya que la lectura es a la inteligencia, lo que el ejercicio físico es al cuerpo (Rojas, 2023). Por ello es fundamental instruir y disciplinarse en esta práctica, porque quien lee, siempre aprende.

La lectura es un acto esencial en el ser humano, ya que ella representa lo que somos y de dónde venimos, los intereses, gustos y actitudes de las personas pueden representar el lugar que le damos a la lectura en nuestro día a día, ya que a través de su práctica se pueden desarrollar valores esenciales para crecer como persona, otorgando beneficios valiosos para el crecimiento personal y profesional.

De acuerdo con Sole? (2011) la definición sobre lectura aparece en la actualidad como algo bastante complejo y multidimensional, todos los niños, niñas y jóvenes merecen la oportunidad de poder aprender a leer en un sentido amplio; y lo que señala importante entender, es que la compe-

tencia lectora se asienta sobre tres ejes, los cuales son: aprender a leer, leer para aprender en cualquier ámbito académico o cotidiano y a lo largo de toda nuestra vida y aprender a disfrutar de la lectura haciendo de esta una acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona. Además, menciona que las propuestas educativas en torno a la lectura deben ser ambiciosas. (p.50)

De la misma forma, según Gutiérrez y Montes de Oca (s.f.) la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto.

En tal sentido, la lectura es una acción personal que nunca se termina de perfeccionar por ello es importante su práctica diaria, es una actividad a la que hace años no podían acceder muchas personas, y esta práctica es valiosa porque es la llave de nuestra identidad, es la que nos permite aprender y ampliar nuestro conocimiento y con ello obtener el beneficio de la ampliación y mejora del vocabulario, de tal manera que nuestro glosario interno crezca y poder encontrar en él, palabras distintas a las que utilizamos en la vida cotidiana, esto conlleva a tener una mejor escritura y a cultivar nuestra identidad; es como si fuera magia, pero es práctica, disciplina y dedicación.

Además, la lectura no solo permite desarrollar las habilidades para adquirir conocimiento, sino también para desarrollar valores como la empatía, tal como lo menciona Román (2020) “la lectura puede establecer puentes emocionales para que los estudiantes desarrollen capacidades de reconocimiento emocional ajeno para su vida diaria y adulta” (p.35).

Para Goodman (1967) el leer y la lectura en sí, es un juego psicolingüístico de adivinanzas; es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones. El autor señala que existe un único proceso de lectura, aplicable a todas las lenguas desde una perspectiva universal y multilingüe.

De tal manera para desarrollar las habilidades mencionadas anteriormente es importante realizar prácticas fundamentales cada día, como la práctica de la lectura, el acto de leer según Freire (1981) se configura en

una búsqueda por tratar de comprender el contexto social mediante la asociación de la experiencia escolar con la cotidianidad del estudiante. Asimismo, una vez que el estudiante inicia con la práctica de la lectura, inicia con el desarrollo de sus propias habilidades y aptitudes para el descubrir y el saber de nuevos conocimientos y el mejoramiento de este.

Según Del Castillo y Martí (2007) los beneficios que aporta el hábito de la lectura pueden sintetizarse de la siguiente manera: estímulo a la imaginación, educación de la sensibilidad, fomento a la reflexión, cultivo a la inteligencia y enriquecimiento personal constante.

Además, se convierte en una actividad social, que principalmente se emplea en el ámbito educativo para aprender, conocer, comprender, analizar, criticar, construir, aplicar, consolidar y reconstruir o reinterpretar los recientes saberes de la humanidad; de esta forma, el ser humano se crea una nueva visión de lo que sucede en el mundo; se apropia y enriquezca de dichos conocimientos para hacerlos propios y darles un nuevo significado (Mila, 2018).

Lectura como acto social

En contra de la concepción común, la lectura no es un acto meramente individual sino también social, que involucra a los otros, en lo que se denomina comunidad letrada, donde la lectura es vista ya no solo como una práctica o habilidad, sino, ante todo, como una responsabilidad con la sociedad refiriéndose como la construcción de sentido (Montejo y López, 2019).

Se menciona, que para entender de manera sencilla la definición de lectura, es entendiendo el texto y la manera más popular de entender qué es lectura se asocia principalmente a lo escrito, a los signos y símbolos que se registran para responder a un alfabeto determinado (Del Castillo y Martí, 2007). En una comunidad como la que vivimos hoy en día, en la que vamos caminando rodeados de inequidades, las prácticas de la lectura son muy necesarias para que no nos ahogue el sinsentido y entenderla como una práctica social necesaria.

En el proceso de la lectura influyen tres tipos de factores según Sanjuán (2011), el primero menciona el factor personal/psicológico que incluye la

edad, el sexo, las habilidades cognitivas, familiares, amigos, espacio, tiempo y emociones del lector. Estas partes conforman la llamada experiencia del lector o relación entre el lector y el texto. El segundo de los factores escolares incluye a la metodología utilizada, el contexto de la institución educativa, los mediadores y promotores de lectura, así como el canon establecido para usos académicos; por último, el tercer factor alude a los factores sociales y culturales, en los que se incluye la cultura oficial, los aspectos populares, los valores y los currículos oficiales de la educación en materia literaria. Es así como se establece a la formación lectora como un proceso en el que es relevante el efecto que rodea a los estudiantes.

La lectura y sus tipos

La tipología de la lectura es variada puesto que se lee de diferente manera dependiendo de la situación y el texto con el que nos encontramos, aunque en cada tipo realizamos la acción de captar el contenido del texto. Según la UNESCO de Andalucía existen distintos tipos de lectura, sin embargo, los más comunes son la oral y la silenciosa.

La lectura oral es la que se realiza en voz alta, esta tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado, teniendo como objetivo no solo conseguir una buena oralización, sino atender a la finalidad real de la lectura: la construcción del sentido. La lectura silenciosa se hace sin expresar de viva voz lo leído, la construcción del sentido del texto es siempre personal, este es el tipo de lectura más frecuente; podría conocerse como la lectura por placer, la cual se realiza de manera personal e íntima, donde existe una conexión única y empática con el autor.

Así como distintos tipos de lectura que se realizan de manera consciente o inconsciente, como la lectura intensiva que es cuando leemos para obtener información de un texto, por ejemplo, cuando se lee un informe, una carta, una noticia, un texto histórico, científico, etc. La lectura rápida o superficial es cuando se lee para obtener información sobre un texto, por ejemplo, cuando se hojea un libro, una revista o un periódico. La involuntaria sucede cuando leemos generalmente por las calles de manera involuntaria, por ejemplo, cuando leemos carteles, anuncios, etc. La integral

que refiere cuando leemos todo el texto y puede ser reflexiva y lenta, ya que implica una comprensión exhaustiva y un análisis minucioso del texto y mediana que refiere a la lectura no tan lenta con un grado de comprensión mejor, esto se identifica como lectura recreativa.

La lectura selectiva refiere al elegir solamente partes del texto que contienen la información que estamos buscando y puede ser atenta, cuando leemos para buscar datos concretos y detalles que nos interesan, por ejemplo, para buscar fechas o datos y vistazo, es una lectura superficial que sirve para formarse una idea global del texto, por ejemplo, para ver si el texto es denso o ameno. La lectura tecnológica refiere a la mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes, Rodríguez y Cortés (2021) mencionan el integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación, en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en estudiantes de educación media superior y dicho estudio tiene como base la revisión de literatura científica.

La lectura crítica se entiende como una herramienta didáctica para el desarrollo de empatía y los valores éticos y culturales. Entendemos la práctica de la lectura como una acción social que da origen a interacciones e intercambios sociales y que se ubica necesariamente en la diacronía de las condiciones sociales del lector. Esta práctica se puede realizar en cualquier lugar, a cualquier hora, en cualquier fuente y formato documental sin importar la variable de tiempo (Gutiérrez, 2009).

Beneficios asociados a la metacognición

De acuerdo con lo anterior, surge el interés por buscar una estrategia que permita al estudiante practicar la lectura y al mismo tiempo estimule su cerebro y disfrute del proceso, y con base en una búsqueda documental y consultando con docentes del área de lenguaje y comunicación de educación media superior, se identificaron distintas estrategias pertinentes, de las cuales nos enfocamos en una en especial para acompañar a los estudiantes en esta aventura de la obtención de conocimiento; las estrategias metacognitivas.

Las necesidades de las nuevas generaciones están relacionadas con el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas, que

les permiten concretar aprendizajes. Entre las habilidades básicas se encuentra la comprensión lectora, Monroy y Gómez (2009) la definen como “el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el entendimiento previo” (p. 37).

Además, tal como lo menciona Jiménez (2004) la metacognición consiste en que el individuo conozca su propio proceso de aprendizaje, la programación consciente de estrategias de aprendizaje, de memoria, de solución de problemas y toma de decisiones. Puesto que hay tres tipos de conocimiento esenciales para la metacognición: declarativo, es decir, saber que?, que se refiere al conocimiento de los hechos; procedimental, es decir, saber cómo, que se refiere al conocimiento sobre el tipo de reglas que se deben aplicar para realizar una tarea; y condicional, es decir, saber cuándo y por qué, que se refiere a saber por qué cierta estrategia funciona o cuándo utilizar una estrategia en vez de otra. Esta forma de conocimiento es la que ayuda a adaptar los planes de acción o estrategias a una tarea determinada.

Por lo tanto, para desarrollar la metacognición, hay que situar a los estudiantes en situaciones de autorreflexión sobre sus dificultades de aprendizaje y las necesidades que se les van presentando de recurrir a determinadas estrategias dependiendo de la demanda de la tarea a realizar, ya que las estrategias metacognitivas pueden enseñarse con éxito tanto a buenos lectores como a lectores deficientes.

Se interesa en la postura constructivista individual del aprendizaje, ya que según Tünnermann (2011) este paradigma defiende que las niñas, los niños y los jóvenes aprenden aquello que les despierta un interés en específico. A este respecto González-Tejero y Pons (2011) afirman que el sujeto que construye su conocimiento es, para cualquier tipo de constructivismo, un sujeto activo que interactúa con el entorno y que este va modificando sus conocimientos de acuerdo con el conjunto de restricciones que se llegaran a presentar, debido a que el conocimiento es cambiante y este se obtiene a través de las distintas estrategias que los docentes comparten.

La aportación de conocimiento compartido por parte de los docentes en cuanto a su práctica y experiencia en la práctica lectora es primordial para el método de diagnóstico, ya que toda la información compartida es

de mucho valor para ubicar las necesidades y tomar en consideración para el proceso investigativo. En este sentido, es muy común tratar temas de carácter pedagógico, sin embargo, es importante resaltar que el proceso educativo formal no se produce de forma aislada, sino en un contexto (Castillo, 2008).

El trabajo entre docentes y estudiantes es importante a través de las distintas prácticas que se llevan a cabo en el aula, como la interacción simbólica, reconocida esta como una perspectiva en la ciencia empírica que busca un conocimiento verificable de la vida de los grupos humanos y de la conducta humana (Álvarez-Gayou, 2003, p. 70). En tanto, se aspira a que el docente identifique las estrategias pertinentes para lograr en los estudiantes una práctica lectora efectiva, razonable y constructiva, entendiendo esta como el método para la adquisición de conocimientos.

Método

En cuanto al método, esta investigación se basa en un diseño de método mixto, sin embargo, se hará referencia únicamente a los resultados cualitativos. La investigación cualitativa por su parte se nutre epistemológicamente de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico (Monje, 2011).

Como técnica de recolección de datos se realizó una entrevista, esta es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar información, la cual según Díaz-Bravo et al. (2013) la definen como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar.

Asimismo, se realizó un análisis de contenido cualitativo, entendiendo al término cualitativo, como aquello que abarca una amplia variedad de tipos de datos, Rädiker y Kuckartz (2019) mencionan que este proviene de las ciencias sociales y es un término genérico para todos los datos no numéricos y no estructurados. Hay una gran cantidad de datos cualitativos, que van desde entrevistas y transcripciones, grupos focales, fotografías, documentos, películas y grabaciones de audio y vídeo.

Se llevó a cabo la preparación de la entrevista, enfocada a aspectos propios de la importancia y práctica de la lectura, apropiándose del tema con

el objetivo de entablar una plática para identificar cuáles son las estrategias que se aplican en el aula para fomentar la lectura.

La entrevista fue evaluada por expertos quienes aprobaron que fuera aplicada; y se aplicó a cinco docentes del área de lenguaje y comunicación, donde se ubican dos grandes categorías enfocadas al objetivo principal: fomento de la lectura y metacognición.

En fomento de la lectura se identifican las siguientes subcategorías: dedicación de la práctica lectora, interés por la práctica de la lectura, capacitación docente para el diseño de nuevas estrategias didácticas, estrategias de apoyo para la práctica de la lectura, diálogos a través de la participación, limitantes de la habilidad lectora en pandemia. En metacognición se identifican las siguientes: diálogos a través de la participación, fomento de la seguridad en la expresión oral, desarrollo de capacidades emocionales, desarrollo de pensamiento crítico, estrategias para mejorar vocabulario y ortografía, imaginación/creatividad.

Resultados

Los resultados asociados a la metacognición aluden a acciones dirigidas al fomento de la seguridad en la expresión oral, donde se prioriza la práctica lectora para la adquisición de conocimientos, así como para propiciar el desarrollo personal y académico. Para ello, las principales estrategias que se utilizan son aquellas que incentivan la conversación y el intercambio de ideas, asimismo, según Torres (2003) dice que la lectura es el más poderoso de los medios para adquirir información.

En cuanto a lo anterior, la práctica de la lectura también es entendida como un proceso, en el cual, el lector con toda su experiencia previa va transformando y reconstruyendo el texto que lee para incorporarlo a su realidad. De acuerdo con esto, se puede entender a la lectura como una herramienta para el fortalecimiento de la expresión oral en la vida personal y académica.

El profesorado expresa que la lectura se necesita para cualquier materia que se imparte en la institución, la cual debe considerarse esencial para adquirir conocimientos y habilidades; “la lectura la necesitamos para cualquier tipo de materia, nivel, asignatura, y puede ser el simple acto de leer,

además, la lectura es comprensión, interpretación, qué reflexionamos y de ahí provocar otras cosas, objetivos y propósitos” (Docente, comunicación personal, 2022).

La lectura no solo permite desarrollar las habilidades para adquirir conocimiento, sino también para desarrollar valores como la empatía, tal como lo menciona Román (2020) “la lectura puede establecer puentes emocionales para que los alumnos desarrollen capacidades de reconocimiento emocional ajeno para su vida diaria y adulta” (p.35). El profesorado expresa que “a través de la lectura se permite a los estudiantes identificar y conocer distintas emociones para su desarrollo y la vida es un conjunto de emociones que permiten al ser humano crecer integral” (Docente, comunicación personal, 2022).

Asimismo, la metacognición es una capacidad que se incentiva a través de acciones dirigidas al desarrollo de pensamiento crítico, al respecto, el profesorado expresa que la lectura permite la capacidad de razonamiento, ya que a través de esta se desarrollan capacidades analíticas y de cuestionamiento; “la lectura permite pensar y razonar las distintas situaciones que se presentan en el día a día. A través de la lectura se desarrolla el pensamiento crítico y por ende permite al estudiante reflexionar en distintos temas” (Docente, comunicación personal, 2022).

Se menciona que la expresión oral correcta es muy importante al momento de compartir información, sin embargo, la expresión oral no solo se adquiere con la práctica de la misma, sino a través de la práctica de la lectura y con esto se obtiene el beneficio enriquecedor de la buena ortografía.

El profesorado expresa que a través de la lectura se conocen nuevas palabras, se permite tener la capacidad de mencionar palabras correctas y de esta manera mejorar y enriquecer la mención de estas; “a través de la lectura se conocen nuevas palabras, se tiene la capacidad de mencionar palabras correctas y de esta manera enriquecer su significado y pronunciación” (Docente, comunicación personal, 2022).

A través de la lectura se desarrollan habilidades importantes y esenciales para la vida cotidiana y académica, una de ellas es la imaginación y la creatividad, el profesorado expresa que mediante la lectura los estudiantes comparten el proceso de aprendizaje y la comprensión de algún tema mediante

el uso de la imaginación; “a través de la lectura los estudiantes comparten la obtención de conocimientos y la comprensión de algún tema mediante el uso de la imaginación” (Docente, comunicación personal, 2022).

En cuanto a lo anterior Del Castillo y Martí (2007) expresan que los beneficios que aporta el hábito de lectura pueden sintetizarse de la siguiente manera: estímulo a la imaginación, educación de la sensibilidad, fomento a la reflexión, cultivo a la inteligencia y enriquecimiento personal constante.

Referente a todo lo anterior se estima que la práctica de la lectura es el acto más poderoso para la adquisición de conocimiento y esto permite la transformación de experiencias. En tanto la lectura es el medio para la ampliación de conocimiento, un proceso en el cual el lector con su propia experiencia, se enriquece transformando los textos que lee para aplicarlos a su vida diaria (Torres, 2003).

Conclusión

El proceso de aprendizaje de la lectura debe centrarse en un concepto más amplio que tome en cuenta la personalidad del estudiante cuando se inician en ese proceso, donde el ambiente escolar estimule el proceso, en el cual los errores iniciales den margen para corregir con suavidad y la actividad de los estudiantes sea el eje principal de la labor educativa, porque son ellos quienes construyen el conocimiento con base en sus experiencias y de las interacciones que les propicia el medio familiar y social (Torres, 2003).

En cuanto a la Enseñanza Recíproca (ER), según Soriano, et al., (2011) esta puede entenderse como un procedimiento instruccional que enseña a los estudiantes estrategias cognitivas para incrementar la comprensión lectora. Por ende, se estima a la lectura como una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades básicas para la vida, la cual es una actividad que te lleva de lo particular a lo general, y te permite llegar al desarrollo del ingenio de crear nuevas y mejores expectativas de vida.

En síntesis, a través de antecedentes teóricos, nacionales e internacionales se puede reconocer la importancia de la práctica de la lectura y cómo se lleva a cabo en distintos espacios. Rescatar el aporte teórico para aproximarse a la función del conocimiento para así distinguir la preeminencia

que toda persona puede obtener al darle valor a la práctica de la lectura, sin olvidarnos del paradigma que nos permite desarrollar las habilidades y reconocer que después de leer ya no se es el mismo, aprovechar y valorar las estrategias metacognitivas para así reconocer y hacer valer el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Acuerdo número 444 (2008, 21 de octubre), por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, Diario Oficial de la Federación, México, SEP. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008#gsc.tab=0
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós Ecuador.
- Castillo, G. (2008). *La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica*.
- Del Castillo, G. J., & Martí L. Y. (2007). Lectura, inteligencia emocional y sociedad: reflexiones desde el contexto informacional. *Scielo*, 16(4), <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v16n4/aci131007.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Freire, P. (1981), *La importancia de leer y el proceso de liberación. La importancia del acto de leer*. Siglo XXI Editores. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- González-Tejero, S., & Pons, P. R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15519374001.pdf>
- Goodman, K. S. (1967). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. <http://prodep.sepen.gob.mx/wordpress/wp-content/uploads/2021/11/Goodman-K-S-1998-El-proceso-de-lectura-consideraciones-a-través-de-las-lenguas-y-del-desarrollo.pdf>

- Grijalva, D. (2016), “El placer de leer juegos de palabras”, *Ciencia*, 67(4), 8-13. https://www.amc.edu.mx/revistaciencia/images/revista/67_4/PDF/JuegoPalabras.pdf
- Gutiérrez, V. A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. *Redalyc. Anales de Documentación*, (12), 53-67. <https://www.redalyc.org/pdf/635/63511932003.pdf>
- Gutiérrez, V. A., & Montes de Oca, G. R. (s.f). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Desempeño de los estudiantes al final de la Educación Media Superior en PISA*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wpcontent/uploads/2018/12/Desempeno-de-estudiantes.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). Informe de resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes en Educación Media Superior 2017. El aprendizaje de los alumnos de educación media superior en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wpcontent/uploads/2019/05/P1D320.pdf>
- Jiménez, P. E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>
- Jiménez, R. V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/5337/1/T27494.pdf>
- Marco Curricular Común de la EMS. (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la EMS*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Mila, A. E. (2018). *La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora. Propuesta de investigación pedagógica. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/608/1092>

- Monje, A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Monroy, R. J., & Gómez, L. B. (2009). *Comprensión Lectora*. VI (16) [Libro en Línea]. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- Montejo, V. N. & López, F. (2020). Lectura, escritura y oralidad: la narración colectiva de Colombia en tiempos de postconflicto. *Ciencias Sociales*, 8(1), 231-257. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/campos/article/view/5721/5632>
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA*. Texto, audio, video (1ra ed.). MAXQDA Press. <https://doi.org/10.36192/978-3-948768003>
- Rodríguez, C. R., & Cortes-Montalvo, J. (2021, 27 enero). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1156>
- Román, M. A. (2020). *La lectura crítica como herramienta didáctica para el desarrollo de empatía y los valores éticos y culturales en la asignatura de literatura I en EMS* [tesis licenciatura]. Universidad Autónoma de Baja California Facultad Pedagogía e Innovación Educativa. <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/bitstream/20.500.12930/4563/1/PDA004392.pdf>
- Sanjuan, A. M. (2013). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (7), 85-99. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259122665007.pdf>
- Sole?, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, (59), 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Soriano, F. M., Chebaani, F., Soriano A. E., & Descals T. A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23(1), 38-43. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717207007.pdf>
- Torres, P. M. (2003). La Lectura. Factores y Actividades que Enriquecen el Proceso. *Educere*, 6(20), 389-396. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662006.pdf>

- Torres, P. M. (2003). La Lectura. Factores y Actividades que Enriquecen el Proceso. *Educere*, 6(20), 389-396. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662006.pdf>
- Tunnermann, B. C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes Universidades. *Universidades*, 48, 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- UNESCO (2000) *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: UNESCO: Santillana, 2000. p. 183. https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/es/GRALE_spanisch.pdf

Capítulo **2.4**

Formato de la APA en estudiantes universitarios: Uso y consecuencias

*Beatriz Esther López Camarena
Fausto Medina Esparza*

<https://doi.org/10.61728/AE20240370>



Resumen

En este documento se describe una investigación sobre conocer el uso de las citas textuales y referencias del Formato de la American Psychological Association (APA) (tercera edición en español y sexta edición traducida en inglés) y su relación con el plagio académico. La investigación tuvo un alcance exploratorio y un método cuantitativo. Se elaboró un cuestionario con 40 ítems y un examen de conocimientos con seis ejercicios. Los participantes fueron 42 estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE). En los resultados del cuestionario, los participantes reconocen las características de las citas textuales, la paráfrasis y las referencias. En los resultados del examen de citas textuales, los estudiantes omitieron comillas en las citas textuales cortas y emularon textos cuando trataron de parafrasear. Respecto a las referencias, no completan la información de la referencia de una revista como el nombre de la revista utilizada, el número y el volumen entre paréntesis. Se concluye que los estudiantes de la LCE no aplican correctamente el Formato de la APA, ocasionando plagio académico con repercusiones en su formación académica y profesional.

Introducción

La presente investigación trata sobre el uso que le dan los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Facultad de Ciencias Humanas (FCH) al Formato de la American Psychological Association (APA), específicamente en las referencias, la paráfrasis y los dos tipos de citas: cita textual corta y cita textual larga, además de la relación de dicho uso con el plagio académico. Se seleccionó el tema de investigación debido a que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) suelen utilizar de forma no precisa el Formato de la APA en trabajos, especialmente en la asignatura Metodología de la Investigación que se encuentra en el Plan de estudios de la licenciatura mencionada. Cabe señalar que

el presente documento formó parte de un trabajo de tesis de licenciatura realizado en el año 2020.

Cabe resaltar que, durante el desarrollo del trabajo, el objeto de estudio y su variable no poseían investigaciones previas, de tal forma que la investigación tuvo un alcance exploratorio. Por otra parte, este capítulo se divide en las siguientes secciones: Revisión de la literatura, se conceptualiza el objeto de estudio (Formato de la APA) y su variable (Plagio Académico). Enseguida, aparece el método donde se indican los participantes, el diseño de los instrumentos, el procedimiento de aplicación y el análisis de datos. Luego, están los resultados destacados de los instrumentos aplicados, seguido de las conclusiones y las referencias.

Revisión de la literatura

En la revisión de la literatura se busca una aproximación del conocimiento sobre el objeto de estudio y la variable de investigación. Por ende, el presente apartado se divide en diez secciones: (1) Formato de la APA, (2) citas textuales, (3) tipos de citas textuales, (4) referencias, (5) definición del plagio, (6) plagio académico, (7) causas del plagio académico, (8) consecuencias del plagio académico, (9) medidas para disminuir el plagio y, finalmente (10) importancia del formato de la APA en el ámbito académico.

Formato de la APA

El Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (2010) sirve para la citación de documentos y elaboración de referencias de una fuente externa para fundamentar un trabajo académico y/o de investigación, ya sea de revistas académicas, libros, páginas web, entre otras.

Por tanto, el Formato de la APA es una guía de consulta para estandarizar conocimientos, contrastar y generar ideas con base en los autores utilizados, de esa forma se presentan nuevas investigaciones ya sea de docentes, estudiantes o investigadores de su área de conocimiento.

Citas textuales

En el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (2010) de la sexta edición se indica que una cita textual consiste en utilizar la fuente original y/o aportaciones de otros autores para transcribirla a otro documento. Toda cita textual debe incluir el apellido del autor, año y número de página de la fuente, en caso de no incluir paginación se agrega el número de párrafo. Por tanto, las citas textuales ayudan a fundamentar una idea propia conforme a las aportaciones de otros autores donde se utiliza el texto original.

Tipos de citas textuales

Existen dos tipos de citas textuales y la paráfrasis: (1) Cita textual corta, cuando se utilizan menos de 40 palabras de la fuente de otro autor y (2) cita textual larga, hace hincapié al uso de 40 palabras o más de la fuente de otro autor; por otro lado, la paráfrasis se refiere a la redacción de palabras propias fundamentadas con aportaciones de otros autores, en la cual se toman las ideas principales (Manual de Publicaciones de la American Psychological Association, 2010).

Referencias

En el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (2010) se encuentra el Capítulo 6. Citación de fuentes sobre el proceso para elaborar una lista de referencias de las fuentes consultadas. Dicho listado, es indispensable para que el lector pueda consultar las obras utilizadas y comenzar su propia investigación donde se apliquen dichas fuentes de información y sustentar el trabajo que realiza.

Definición del plagio

Según la Real Academia Española (RAE, 2023) indica que el término plagio “proviene del latín *plagiare* (...) que significa copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias” (párr. 1). El plagio también se refie-

re a extraer aportaciones de otros autores sin darle crédito a sus hallazgos (Girón, 2015). En otras palabras, el plagio es un acto de presentar las ideas del autor original de forma deliberada.

Plagio académico

El plagio no solamente se refleja en imitar obras literarias o fragmentos de trabajos de otros autores sin darle crédito, sino también se presenta en el ámbito de la educación. Se puede observar, al distinguir la continuidad en las ideas de los estudiantes, también en la manera de escribir y las expresiones utilizadas. En este sentido, si el estudiante no presenta comillas entre el fragmento utilizado junto con las características de las citas textuales o no hace el parafraseo adecuadamente se considera plagio académico. Adicionalmente, cuando el docente observa estas prácticas en los trabajos solicitados, los alumnos generan algún tipo de excusa para evitar sanciones, pero la realidad es que los estudiantes no saben citar de manera correcta una fuente de información de otro autor (Timal y Sánchez, 2017).

Por lo tanto, el plagio en el entorno educativo es una actividad que se manifiesta principalmente en el nivel superior (Timal y Sánchez, 2017). En dicho nivel, el término plagio es considerado como una conducta antiética hacia el docente y la institución de procedencia por transcribir, imitar o copiar intencionalmente el esfuerzo y la obra de otros autores sin agregarlos en las fuentes de referencia o no citarlos en el trabajo de manera adecuada (Medina y Verdejo, 2016).

Causas del plagio académico

Existen diversas causas por las cuales se comete plagio en el ámbito académico, entre ellas se encuentran: La facilidad que brinda el Internet para acceder a cualquier fuente de información; por ejemplo, revistas educativas, trabajos de investigación, música, folletos, artes, dibujos, entre otros; la utilización inadecuada del Formato de la APA en los trabajos encargados; la escasez de enseñanza de dicho formato en nivel superior (Quiroz, 2014); el tiempo limitado de los docentes para revisar detalladamente los trabajos y el desinterés de los estudiantes en la asignatura o en la tarea so-

licitada pueden generar la continuidad de conductas antiéticas durante los estudios de la licenciatura (Sureda et al., 2009). Asimismo, Inclán (2016) señala que otras causas del plagio académico son la falta de competencias de investigación por parte del estudiante, la obtención de buenas calificaciones y la presión familiar.

Consecuencias del plagio académico

Según Quiroz (2014), se presentan seis consecuencias al realizar plagio, las cuales se reúnen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Consecuencias del plagio académico.

Ámbito	Consecuencia
Personal	Al momento de cometer plagio académico el estudiante o investigador se convierte en una persona inmoral y deshonesto
Académico	Entre las principales repercusiones son: La omisión de la calificación del trabajo presentado, recurrir la asignatura o la expulsión de la institución
Penal	La sociedad se rige por normas y leyes que al momento de incumplirlas la persona puede ser condenada a la cárcel
Laboral	El trabajador puede ser privado de su espacio laboral al presentar acciones inmorales relacionadas con el plagio
Social	El estudiante o investigador, al ser juzgado por cometer plagio puede generar desconfianza de quienes lo rodean (amigos, familiares, sociedad)
Ciencia, tecnología y arte	Recurrir al plagio obstaculiza el progreso hacia nuevos descubrimientos en la ciencia, la tecnología y la adquisición de habilidades

Nota. Elaboración propia a partir de Quiroz (2014).

Medidas para disminuir el plagio

Es importante que todo investigador y estudiante de nivel superior revise su estilo de escritura al realizar un trabajo de investigación, anexe las citas textuales y el listado de referencias correspondiente para evitar plagio académico (Girón, 2015).

En el caso de los investigadores, deben ser conscientes de sus acciones y si también cumplen con el papel de docente, necesitan enseñar a sus estudiantes conductas honestas, el concepto de derecho de autor y la integridad académica. Además, se recomienda organizar conversatorios

acerca del plagio, de sus repercusiones y la importancia de la utilización de las citas y referencias en el ámbito académico (Miranda, 2013). También, es necesario que los docentes realicen evaluaciones pertinentes en los trabajos de sus estudiantes y sancionen las conductas antiéticas con base al reglamento interno de la institución (Medina y Verdejo, 2016).

Con relación a los estudiantes, necesitan planear sus tiempos en la entrega de trabajos académicos, conocer la normatividad y las repercusiones que recibirán al omitir al autor original (Miranda, 2013).

Las instituciones universitarias, por su parte, deben diseñar medidas preventivas para disminuir la deshonestidad académica; organizar juntas informativas con el personal académico sobre el tema del plagio en estudios de licenciatura (Medina y Verdejo, 2016); y crear un reglamento interno que sancione las conductas antiéticas por parte de los estudiantes universitarios (Timal y Sánchez, 2017).

En este sentido, una manera apropiada de identificar plagio en los trabajos académicos es usando algún software especializado que beneficie y ayude al docente a localizar fuentes no agregadas en los trabajos, así como fragmentos no citados y omisión de referencias (Medina y Verdejo, 2016) tales como Plagiarisma, Plagiarism Detector, Dupli checker, Viper y Turnitin.

Importancia del Formato de la APA en el ámbito académico

El Formato de la American Psychological Association (APA) permite observar la legibilidad y la originalidad de los distintos textos, así como el dominio de la disciplina debido a que se fundamentan las ideas propias con las obras de otros autores por medio de las citas textuales y el listado de referencias al final del documento que ayuda a disminuir el plagio académico (Angulo, 2013). Escribir con base en las normas del Manual de Publicaciones de la APA permiten estandarizar el conocimiento, compartir ideas novedosas y generar precisión de las fuentes utilizadas (Girón, 2015).

Método

El método se divide en cinco secciones: (1) Aproximación metodológica, (2) tipo de estudio, (3) participantes, (4) instrumentos y, por último, (5) procedimiento de aplicación de los instrumentos.

Aproximación metodológica

En la presente investigación se consideró una aproximación cuantitativa debido que su principal característica es la medición y análisis de datos estadísticos sin enfocarse en las características propias del sujeto (comportamientos, acciones, entre otros); asimismo dicho método refuerza las conclusiones generales del estudio con base en la aplicación de instrumentos precisos y la obtención de resultados sólidos (Cadena-Iñiguez et al., 2017). Por consiguiente, para el presente estudio se optó en diseñar un cuestionario y un examen de conocimientos a fin de recopilar, revisar e interpretar datos numéricos.

Tipo de estudio

Se utilizó el estudio exploratorio ya que su principal enfoque es examinar un tema de investigación con escasez de investigaciones previas con la intención de ampliar el conocimiento del objeto de estudio y conseguir información novedosa que permita incidir en la generación de nuevas investigaciones (Cauas, 2015). En consecuencia, en el presente estudio, se consideró un alcance exploratorio.

Participantes

Los participantes de esta investigación fueron la base para conocer el Formato de la APA a profundidad. El tipo de muestreo fue no probabilístico debido a las características de los participantes para realizar la investigación, por ejemplo no se excluyó a algún participante por la edad o el género (Otzen y Manterola, 2017). Las características de los participantes eran: Ser estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Ciencias

de la Educación (LCE) en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y cursar la asignatura de Metodología de la Investigación ya sea en el turno matutino, vespertino, semiescolarizado o mixto (estudiantes que llevan materias en dos o más turnos).

La cantidad de participantes fueron 42 estudiantes (36 mujeres y seis hombres); 20 del turno matutino, seis del turno vespertino, nueve del semipresencial y siete estudiantes de turno mixto. El rango de edad fue de 21 a 38 años.

Instrumentos

Para conocer la relación del uso de referencias y citas textuales del Formato de la APA con el plagio académico fue necesario diseñar dos instrumentos: El Instrumento 1. Cuestionario de la APA y el Instrumento 2. Examen de conocimientos del Formato de la APA, los cuales fueron revisados por un doctor en Ciencias de la Educación para su aplicación.

Para el diseño de ambos instrumentos se consideró el Programa de Unidad del Aprendizaje (PUA) de la asignatura Desarrollo de Habilidades en Documentación Digital e Información Digital (DHI) que pertenece a la etapa de Formación Básica que cursan los alumnos de la LCE.

En el caso del Instrumento 1. Cuestionario de la APA contiene 40 ítems con tres opciones de respuesta (Siempre, Algunas veces y Nunca) que se distribuyeron en cuatro categorías: (1) Referencias con 19 ítems, (2) Citas textuales con 14 ítems, (3) Plagio con seis ítems y (4) Razones que presenta un ítem con siete opciones de respuesta sobre cómo se genera el plagio académico en los estudios de licenciatura a fin de conocer la opinión de los estudiantes de la LCE.

El Instrumento 2. Examen de conocimientos del Formato de la APA, se diseñaron seis ejercicios para que el estudiante elabore citas textuales y referencias con base en el Formato de la APA. En el ejercicio uno, el estudiante debe realizar una cita textual corta; en el ejercicio dos, una cita textual larga; en el ejercicio tres, una paráfrasis; en el reactivo cuatro, una referencia de un periódico electrónico; en el ejercicio cinco, una referencia de un documento electrónico y en el ejercicio seis, una referencia de una

revista electrónica. Las respuestas de los estudiantes se califican con base en criterios de evaluación acorde a los elementos de las citas textuales y las referencias del Formato de la APA tomando como base el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association sexta edición.

Del ejercicio uno al tres, el estudiante debe leer los fragmentos del libro *Inteligencia Emocional* de Daniel Goleman para hacer los dos tipos de citas textuales. De los ejercicios del cuatro al seis se proporcionan datos para la elaboración de las distintas referencias. En este sentido, se espera que el estudiante interprete la información, organice ideas y utilice los lineamientos del Formato de la APA a fin de completar los ejercicios.

Procedimiento de aplicación de los instrumentos

La implementación de los dos instrumentos se llevó a cabo mediante el siguiente itinerario con una duración estimada de 30 minutos. Previamente a la aplicación de los instrumentos, se les presentó a los participantes el consentimiento informado para su colaboración en el estudio, se les informó acerca de los beneficios y los objetivos de la investigación.

Primer día. Se informó a los docentes encargados de la asignatura Metodología de la Investigación, la utilidad de la investigación para aplicar los instrumentos en dos días con apoyo del consentimiento informado.

Segundo día. Se realizó la aplicación del Instrumento 1 a los estudiantes de quinto semestre del turno matutino y turno vespertino.

Tercer día. Se aplicó el Instrumento 2 para que los estudiantes del turno matutino y turno vespertino pusieran en práctica el uso de las citas y referencias del Formato de la APA.

Cuarto día. Se hizo la aplicación de ambos instrumentos en el turno semipresencial y mixto.

Los datos que se obtuvieron en la aplicación del Instrumento 1 se analizaron en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 20. El análisis fue descriptivo, se utilizaron porcentajes y frecuencias para la comprensión de los ítems y las opciones seleccionadas por los estudiantes.

Por otra parte, en el Instrumento 2, se analizaron las respuestas de los estudiantes a través de los criterios de evaluación, en el cual a cada reactivo

se le asignó una ponderación correspondiente para su calificación y posteriormente se pasaron los resultados al programa SPSS.

Resultados

Enseguida, se presentan los resultados del instrumento 1 y después los resultados del instrumento 2. Se describen los resultados con el porcentaje y opción de respuestas más sobresalientes por categoría.

Categoría 1. Referencias

Los porcentajes de la Categoría 1 indican que los participantes muestran dificultades para elaborar referencias de un periódico electrónico (47.61 %). Por tanto, se atribuye la complejidad de aplicar su estructura en un trabajo académico.

Categoría 2. Citas textuales

En la Categoría 2 se reconoce que los cuatro grupos tienen nociones de las características del parafraseo (59.52 %). En consecuencia, se estima que los alumnos constantemente pueden aplicar correctamente la paráfrasis en un trabajo académico.

Categoría 3. Plagio

En la Categoría 3 se demuestra que tres turnos copian el trabajo de otro autor sin agregar la cita textual (47.61 %) y dos turnos omiten la referencia (40.47 %). Por consiguiente, los participantes comenten plagio en trabajos académicos a pesar de conocer sus posibles consecuencias.

Con base en la información presentada en la Categoría 3 se relacionan los porcentajes con las contribuciones de Schlosser (2014) y Hirsch (2016), ya que indican que los estudiantes siguen elaborando trabajos sin agregar las citas textuales y las referencias del Formato de la APA, aunque estén informados de las consecuencias que pueden conllevar en sus estudios de licenciatura, siguen imitando al autor, copian parte o parcialmente

el trabajo de alguien más sin darle crédito ocasionando el aumento del plagio académico.

Categoría 4. Razones

En la Categoría 4 se encuentra que los estudiantes realizan plagio por el desconocimiento de las citas textuales y referencias (33 frecuencias). Por lo tanto, la principal causa del plagio académico en los participantes es la falta de conocimiento sobre el Formato de la APA.

Los resultados del párrafo anterior, se relacionan con los trabajos de Quiroz (2014) quien menciona que se comete plagio académico por la falta de explotar los contenidos del Formato de la APA de manera apropiada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En resumen, el estudiante no aprende de manera satisfactoria los temas relacionados al Formato de la APA durante su formación y de esa forma no sabe cómo aplicarlos a un trabajo encargado por el docente.

A continuación, se muestran los resultados más predominantes del Instrumento 2 donde se utilizaron criterios de evaluación acorde a los elementos del Manual de Publicaciones de la APA (2010) de la tercera edición en español y sexta edición en inglés.

Reactivo 1. Se evalúa la realización de una cita textual corta. En los resultados se destaca que el 28.57 % de los estudiantes no agregaron comillas en la cita textual corta.

Reactivo 2. Se evalúa la realización de una cita textual larga. Como resultados, el 11.9 % no añade el texto introductorio, 21.42 % no presenta el apellido del autor y 26.19 % no coloca sangría francesa en el texto.

Reactivo 3. Se revisa la paráfrasis de un texto. En los resultados se encontró que el 88.09 % de los estudiantes resalta los puntos importantes del texto, asimismo se presenta el mismo porcentaje al agregar el primer apellido del autor y el año de publicación. Sin embargo, el 30.95 % no incluye sus ideas en el parafraseo.

Reactivo 4. En este caso se evalúa la elaboración de una referencia de un periódico electrónico. Como resultados, el 85.71 % de los estudiantes no agregan cursiva en el nombre de la página de la publicación y el 73.80 % de los estudiantes no colocan sangría francesa en la referencia.

Reactivo 5. Se evalúa la realización de una referencia de un documento electrónico. En los resultados se encontró que el 76.19 % de los alumnos no colocan el nombre del organismo de la publicación.

Reactivo 6. Finalmente, el estudiante debe hacer una referencia de una revista electrónica. Como resultados se identificó que el 64.28 % no colocó el nombre de la revista, el 61.90 % no agregó el volumen de la revista y el 64.28 % de los estudiantes no agregó el número de revista entre paréntesis.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos se demuestra que los estudiantes de quinto semestre que cursan la materia Metodología de la Investigación cometen plagio académico porque no saben citar y referenciar en Formato de la APA de manera correcta.

Asimismo, en el estudio se identificó un contraste entre los dos instrumentos aplicados ya que en el Instrumento 1, respecto a la categoría de referencias, se observa que los participantes tienen más problemas en elaborar referencias de periódicos electrónicos.

En cuanto a la categoría de las citas textuales, se muestra que los participantes tienen un buen conocimiento de la estructura de la cita textual corta y larga, pero tienen dificultades en el parafraseo.

En lo que corresponde a la categoría de plagio, se observa que la mayoría de los participantes conocen el término y sus consecuencias, pero hay una cantidad considerable que copia un texto sin agregar las citas textuales y las referencias.

Mientras que en los resultados del Instrumento 2, apuntan a que los estudiantes tienen dificultades para realizar citas textuales largas que cortas, especialmente al omitir elementos clave como el texto introductorio, el apellido del autor y la sangría francesa.

En cuanto a la elaboración de referencias, se observa que hay problemas comunes como la omisión del nombre del organismo de la publicación en documentos electrónicos y la falta de información crucial en referencias de revistas electrónicas, como el nombre de la revista, el volumen y el número. Además, se evidencia una cantidad significativa de estudiantes

que no siguen los lineamientos del formato de las referencias, como el uso de cursiva y la sangría francesa.

Es así como se destaca que en el Instrumento 1 existe la problemática de la comprensión y aplicación de las normas de las citas textuales y referencias; y en el Instrumento 2 se descubren las dificultades específicas en la realización de citas textuales largas y en la elaboración precisa de referencias, con errores comunes que indican la necesidad de una mayor atención en estos aspectos.

En conclusión, los estudiantes de los cuatro turnos tienen una noción sobre los conceptos de cita textual, referencia, paráfrasis y plagio; además, reconocen su utilidad en el ámbito académico. Sin embargo, no poseen los conocimientos precisos para elaborar las citas textuales, la paráfrasis y las referencias del Formato de la APA porque no demuestran su aplicación correcta durante la práctica ocasionando el plagio académico al imitar al autor en el parafraseo, no agregar sus ideas con base en el contenido del autor, no colocar comillas en las citas textuales cortas y la falta de elementos en las referencias de un periódico electrónico. Por tal motivo, los estudiantes de los cuatro turnos, demuestran poco dominio en la aplicación del Formato de la APA. Del mismo modo, se encontró un porcentaje significativo de alumnos que afirman copiar trabajos de otros sin agregar las fuentes afectando la integridad académica y los valores que representan a la universidad.

En consecuencia, la presente investigación brinda una aproximación de la implementación de las citas textuales y de las referencias del Formato de la APA en estudios de licenciatura. Por lo que se enfatiza la continuidad del estudio para conocer las prácticas de los estudiantes y fortalecer el uso de la ética en la investigación, las habilidades de escritura y la aplicación adecuada de dicho formato. Se necesita apoyar la formación de los estudiantes ya que se convertirán en futuros profesionistas que deben tener cualidades críticas y originalidad en sus proyectos retomando como fundamentos el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association para prevenir el plagio.

Referencias

- Angulo, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Investigación Educativa*, 13(63), 95-116. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732013000300007&script=sci_abstract
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F. R., y Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8, 1603–1617. <https://www.scielo.org.mx/pdf/remexca/v8n7/2007-0934-remexca-8-07-1603.pdf>
- Cauas, D. (2015). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*. Academia. <https://n9.cl/d6839>
- Girón, S. (2015). *Anotaciones sobre el plagio*. Universidad de Sergio Arboleda. Escuela de Filosofía y Humanidades. https://www.usergioarboleda.edu.co/wp-content/uploads/2015/05/Libro-No-Plagio_-Digital-1.pdf
- Hirsch, A. (2016). Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en universidades de México y España. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 79–93. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista179_S5ES.pdf
- Inclán, C. (2016). Ctrl-C, Ctrl-V La práctica escolar de copiar y pegar en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 30(154), 6-11. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2016-154-1001-1036>
- Manual de Publicaciones de la American Psychological Association. (2010). (Trad. M. Guerra). (3a ed.). Publication Manual of the American.
- Medina, M., y Verdejo, A. (2016). *Una mirada a la deshonestidad académica y el plagio estudiantil en algunas universidades de siete países de América Latina*. Red Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE16.779.pdf>
- Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista Chilena de Derecho*, 40(2). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372013000200016
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

- Quiroz, R. (2014). Sanción al plagio de obras literarias en el Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (INDECOPI) en Perú. *Investigación Bibliotecológica*, 28(63). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2014000200006
- Real Academia Española (RAE). (2023). *Plagiar*. Asociación de Academias de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/plagiar>
- Schlosser, K. (2014). *La percepción del plagio académico de los estudiantes y docentes de las Facultades de Arquitectura, Derecho e Ingeniería en la Universidad Rafael Landívar* [Tesis de Maestría, la Universidad Rafael Landívar]. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/83/Schlosser-Karen.pdf>
- Sureda, J., Comas, R., y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 197-220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037646>
- Timal, S., y Sánchez, F. (2017). El plagio en el contexto del derecho de autor. *Tla-melana*, 11(42). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162017000200048

Eje 3

Desarrollo socioemocional y bienestar

Capítulo **3.1**

Formación docente en habilidades socioemocionales: Una revisión sistemática

Melissa Zuno Bolaños

<https://doi.org/10.61728/AE20240387>



Resumen

El objetivo del presente capítulo es contribuir a la delimitación conceptual de las habilidades socioemocionales en el contexto de la formación continua docente en educación superior. Se presenta una revisión sistemática de la literatura utilizando el método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). La revisión permitió distinguir los diferentes conceptos, características y aplicaciones de estas habilidades en la práctica del docente de educación superior: principales fundamentos teóricos, la inteligencia emocional, inteligencias múltiples y el capital humano; se caracterizan por etiquetarse en tres tipos de habilidades: interpersonales, intrapersonales y cognitivas. En el ámbito educativo, se identifican tres aplicaciones esenciales para el profesorado: bienestar personal, eficacia profesional y relaciones sociales. Se delimitan pautas y consideraciones para fundamentar y orientar los programas de formación continua docente que promuevan habilidades socioemocionales. Sin embargo, aún son necesarios estudios que indaguen técnicas y métodos adecuados para la promoción de estas habilidades de acuerdo con las funciones del profesorado de educación superior: docencia, investigación, gestión de proyectos institucionales y formación profesional en disciplinas específicas.

Introducción

Uno de los compromisos de las Instituciones de Educación Superior (IES) es adaptar su currículo a las necesidades de la actualidad para ofrecer una formación vigente, pertinente y de calidad (Santillán et al., 2011), hacer frente a los requerimientos del mundo globalizado y la sociedad del conocimiento, la educación ha transitado de un enfoque pasivo que priorizó la transmisión de conocimientos y habilidades cognitivas, a uno que reconoce la relevancia de la formación integral y el desarrollo de habilidades no cognitivas y con ello formar personas autónomas, capaces de emitir juicios y tomar decisiones responsables, con base en el conocimiento y ra-

zonamiento, para aprender de manera continua y resolver problemas más allá del contexto escolar, y a lo largo de su vida (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019).

A la luz del cambio social, surge la necesidad de la actualización permanente de cada profesional que en el caso de la docencia requiere de una preparación constante mediante procesos de formación continua (Lalanqui et al., 2017). La formación continua es esencial en los procesos educativos, ya que algunas investigaciones sugieren que las reformas estructurales de programas y modelos pueden no ser efectivas sin mecanismos que actualicen la práctica docente (Perrenoud, 2000).

Este capítulo documenta el proceso para delimitar la conceptualización y función de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo que orienta el diseño de programas de formación continua docente a partir de una revisión sistemática de la literatura basada en el método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) con el objetivo de (1) distinguir los diferentes conceptos y características de las habilidades socioemocionales en la práctica del docente de educación superior; (2) documentar la operatividad de estas habilidades que permiten orientar la formación continua en educación superior; y (3) aplicar el método PRISMA al realizar una revisión sistemática de literatura que sustente la fundamentación de programas de formación continua.

Método

En esta sección se describe el método empleado que se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura sobre habilidades socioemocionales en educación superior con base en el método PRISMA ya que permite asegurar la inclusión de todos los estudios relevantes y la identificación de posibles sesgos en la investigación, con el propósito de promover la toma de decisiones informadas sobre la calidad de la evidencia y promover la reproducibilidad de la investigación (Sánchez-Serrano et al., 2022). Para asegurar el cumplimiento riguroso de los estándares de calidad, se tomó como base la lista de verificación PRISMA (2020, Yépez, et al., 2021). Se han establecido cinco fases que agrupa cada uno de los elementos de la lista de verificación: (1) criterios y fuentes; (2) selección y extracción de datos; (3) variables y resultados; (4) síntesis y evaluación de sesgo; y (5) análisis de la información.

Criterios y fuentes. Criterios de elegibilidad, estudios a nivel nacional e internacional que utilicen metodologías cualitativas, cuantitativas o mixtas, publicados entre 2018 y 2023 que examinen las habilidades socioemocionales en la educación superior, priorizando su aplicación en la práctica docente y su formación. Se excluyen artículos de opinión, tesis no publicadas y estudios que no se centren específicamente en la práctica y formación docente. Se realizó una búsqueda en bases de datos que incluyó la Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe (Redalyc), Scientific Electronic Library Online (Scielo), Dialnet y Elsevier. Revisiones de listas de referencias de artículos relevantes, consulta a expertos en el campo. Todas las bases de datos y recursos se consultaron por última vez en mayo de 2023. Se utilizaron palabras clave con el apoyo de operadores booleanos habilidades socioemocionales OR socioemotional learning OR soft skills) AND (educación superior OR higher education) AND (formación docente OR teacher training). Se utilizó el software Zotero para la gestión de citas y eliminación de duplicados.

Selección y extracción de datos. Durante esta fase, todas las citas identificadas fueron cotejadas y cargadas en el software bibliográfico Zotero para eliminar duplicados. Posteriormente, se revisaron los títulos y resúmenes de los estudios para evaluar su cumplimiento con los criterios de inclusión, excluyendo aquellos estudios que no abordaban las habilidades socioemocionales del docente de educación superior.

Posteriormente, se recuperaron y revisaron en su totalidad las fuentes potencialmente relevantes. Los detalles de sus citas se importaron y se registraron las razones para la exclusión de las fuentes de evidencia que no cumplieran con los criterios de inclusión.

Finalmente, los estudios que cumplieran con todos los criterios establecidos fueron incluidos en la revisión. Los resultados de la búsqueda y el proceso de inclusión de estudios se informarán en su totalidad en la revisión final, utilizando tablas y análisis de contenido para presentar los datos de manera clara y estructurada.

VARIABLES Y RESULTADOS. La tabla 1 muestra los estudios incluidos en la revisión sistemática de acuerdo con la categoría de definición y fundamentación de las habilidades socioemocionales, así como su función en las IES.

Los datos extraídos incluyeron detalles específicos sobre los participantes, el concepto, el contexto, los métodos de estudio y los hallazgos

clave relevantes para la revisión, los cuales se precisan en la siguiente tabla y posterior descripción.

Tabla1. Identificación de aportaciones al estudio de las habilidades socioemocionales.

Autores	Año	Principales contribuciones
Álvarez y Pérez	2009	Influencia de las emociones en el aula
Aristulle y Paoloni-Stente	2019	Definición de habilidades cognitivas
Cabanillas et al.	2021	Definición de habilidades socioemocionales
Cabello et al.	2010	Habilidades intrapersonales del docente para su bienestar personal
Delgado-Villalobos y López-Riquelme	2022	Definición de habilidades socioemocionales desde el bienestar personal y las relaciones sociales
García-Cabrero	2018	Delimitación conceptual de las habilidades socioemocionales (no cognitivas, intra e interpersonales).
Goleman	1996	Definición y características inteligencia emocional
Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia	2019	Habilidades socioemocionales en las relaciones del docente en el contexto laboral
Jiménez-Macias et al.	2021	Definición de habilidades socioemocionales desde la salud mental
Ortega	2016	Definición de soft skills/habilidades blandas
Maquera	2021	Habilidades socioemocionales en tiempos adversos. Pandemia de la COVID-19
Organización Mundial de la Salud (1994)	1994	Definición de habilidades del siglo XXI
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	2019	Definición, clasificación y fundamentación de las habilidades socioemocionales
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	2016	Fundamento internacional, habilidades socioemocionales
Perugachi	2020	Impacto de las habilidades interpersonales para el trabajo colaborativo y colegiado.
Pumacayo	2018	Impacto de las habilidades interpersonales del docente en la institución educativa.
Solis, et al.	2021	Influencia de las habilidades socioemocionales para el crecimiento profesional
Suárez et al.	2010	Inteligencias múltiples y habilidades socioemocionales
Torres	2018	Clasificación de las habilidades socioemocionales
Vaello	2009	Impacto de las habilidades socioemocionales del docente para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes
Villacorta	2021	Habilidades socioemocionales en las relaciones del docente en el contexto laboral

Nota. Esta tabla contiene la información de los artículos recopilados como parte de la revisión documental y abonan a responder las preguntas establecidas. Elaborado por el autor, 2022.

Síntesis y evaluación de sesgo. La síntesis y evaluación de los datos se llevó a cabo mediante una lectura activa y un proceso de codificación inductiva (Álvarez, 2007), lo que permitió analizar y contrastar el contenido en términos de las características abordadas. Se ha valorado la calidad de la estructura de cada uno de los estudios respecto a su claridad y consistencia en los objetivos planteados, la utilización adecuada y apropiada del método y su enfoque de investigación, así como la precisión y coherencia de la presentación de resultados.

Análisis de la información. A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos en el estudio documental de acuerdo con tres preguntas orientadoras: (1) ¿Cuáles son los conceptos o definiciones clave en la literatura para referirse a las habilidades socioemocionales?; (2) ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de las habilidades socioemocionales; y (3) ¿Cuáles son los tipos de evidencia disponible en el campo de las habilidades socioemocionales que se relacionan/influyen en la práctica del docente de educación superior en México?

¿Cuáles son los conceptos o definiciones clave en la literatura para referirse a las habilidades socioemocionales?

Definir las habilidades socioemocionales en el campo de la investigación es un desafío debido a la falta de claridad conceptual para delimitarlas (Organización de las Naciones Unidas [UNESCO], 2019), puesto que, cada una de las denominaciones se basa en perspectivas teóricas distintas, o provienen de diversas disciplinas o áreas de estudio como la psicología, la economía o la salud pública (Delgado-Villalobos y López-Riquelme, 2022). Algunos de los términos con los que se conocen son: habilidades no cognitivas, habilidades blandas (soft skills) y competencias del siglo XXI (García-Cabrero, 2018).

Se consideran habilidades no cognitivas ya que difieren de las cognitivas asociadas a saberes teóricos y capacidades técnicas y procedimentales cuya función es interpretar, reflexionar, razonar, pensar de manera abstracta y asimilar ideas complejas (Ortega, 2016). En contraste las no cognitivas aluden a las capacidades que permiten a las personas relacionar-

se con los demás, reconocer, comprender y expresar sus emociones para desenvolverse con éxito en la sociedad (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019). Entre ambos tipos de habilidades se complementan.

En suma, las habilidades socioemocionales, son un grupo de capacidades intra e interpersonales, que permiten la regulación de los sentimientos y el establecimiento de relaciones sociales positivas que se complementan por subcategorías principales de habilidades: intrapersonales, interpersonales y algunas de las cognitivas. Habilidades intrapersonales, se refiere a la capacidad humana que, a través de la reflexión, es capaz de conocer la vida psíquica, las emociones y sentimientos de manera más o menos clara, implica un proceso constante de redescubrimiento y resignificación de lo acontecido para la persona (Torres, 2018). Algunas de las habilidades intrapersonales son: apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional y autorregulación (UNESCO, 2019).

Habilidades interpersonales, son aquellas que nos permiten establecer vínculos y relaciones estables y efectivas con las personas. Su desarrollo implica, la capacidad de reconocer nuestras emociones y las de los demás, así como la posibilidad de saber regularlas en las relaciones con los otros (Aquize, 2017). Algunas de las habilidades intrapersonales son: comunicación, habilidades sociales, trabajo en equipo, sensibilidad cultural, lidiar con la adversidad (García-Cabrero, 2018).

Habilidades cognitivas, los conocimientos técnicos, prácticos y mecánicos, relacionados a la educación y nivel de experiencia se les llama habilidades cognitivas (Laker y Powell, 2011, como se cita en Maya y Serrano, 2016). Algunas de las habilidades intrapersonales son: pensamiento crítico, solución de problemas y creatividad.

¿Cuáles son los fundamentos teóricos de las habilidades socioemocionales?

Las habilidades socioemocionales, desde conceptualización económica, indica que su función principal es dotar a los individuos de capacidades que les permitan tener un plus entre el resto de los profesionistas. Este factor extra es la vinculación de conocimientos teóricos y específicos con

habilidades que les permitan aprender a lo largo de la vida. Se describe que este vínculo de habilidades influye directamente con el éxito personal y profesional (Arias et al., 2020).

Su fundamento teórico es el capital humano

El capital humano permite medir la contribución de la educación al proceso de crecimiento, ya que se basa en la premisa de que, a mejor educación, mayor productividad y competencia. Esta teoría indica la formación de ciudadanos en toda la extensión de la palabra “más que una educación en habilidades, orientada hacia la inserción en el mercado de trabajo, con un enfoque netamente productivista, probablemente lo más conducente sea invertir en una educación en valores, dirigida a la formación de ciudadanos” (Azqueta et al., 2007, p. 279). Al mejorar el talento humano desde las aulas es posible perfeccionar sus habilidades de empleabilidad, se promueve una reciprocidad entre la educación y el sector productivo, que impacta en la mejora de la calidad de vida de la sociedad en general (Maya y Serrano, 2016).

Desde el ámbito de la salud emocional, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1994), se identifica que desarrollar habilidades socioemocionales es un requisito indispensable para la era actual que se caracteriza por ser compleja, interconectada y cambiante. Su principal referente teórico es la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional se reconoce como un indicador de éxito al permitir a las personas desenvolverse de manera efectiva con un alto nivel de logro al complementar su capacidad cognitiva. Esta inteligencia es útil en dos vías: de manera intrapersonal al favorecer el autoconocimiento y relación con uno mismo y de manera interpersonal que se refiere a la efectividad de las relaciones con otros (Goleman, 1996). En sintonía con lo anterior, se encuentra que las habilidades socioemocionales llegan a ser un indicador de éxito al permitir cumplir metas personales e influir positivamente en las personas que nos rodean pues favorecen el autoconocimiento y la toma de decisiones responsable y consciente.

Estas características son indispensables para los ciudadanos del siglo XXI pues implica contar con habilidades cognitivas, así como intra e in-

terpersonales (García-Cabrero, 2018). Según la perspectiva de Goleman (1996), se reconoce la posibilidad de educar estas habilidades, mientras que según Bar-On (1997, como se citó en Aguilar et al., 2019), la inteligencia emocional se manifiesta en un conjunto de habilidades o capacidades que permiten el autoconocimiento y la regulación emocional, facilitando relaciones sociales saludables, lo cual, en términos concretos, se traduce en habilidades socioemocionales.

En cuanto a las inteligencias múltiples

El objetivo principal de esta teoría es ampliar la concepción de la inteligencia al señalar que la brillantez académica no lo es todo, sino que hay diversas aptitudes y destrezas que conforman una inteligencia específica para cada campo o actividad y esto no hace que sean mejor o peor, sino distinto (Suárez et al., 2010). En consonancia con lo revisado en el apartado anterior, este fundamento se vincula con el hecho de que las habilidades socioemocionales complementan la formación conceptual y técnica que tradicionalmente la escuela brinda.

Reconocer los tipos de inteligencias que existen permitirá tener más posibilidades de enfrentar los retos que se presenten en la vida (Gardner, 1987) y tal como en el caso de las habilidades socioemocionales se amplía la posibilidad de tener éxito en diversos ámbitos y responder a la complejidad de la vida del siglo XXI.

¿Cuáles son los tipos de evidencia disponible en el campo de las habilidades socioemocionales que se relacionan/ influyen en la práctica del docente de educación superior en México?

Se han identificado tres principales relacionados a la práctica del docente de educación superior en México: (1) bienestar personal y laboral del docente; (2) apoyo en la formación integral de los estudiantes; (3) eficacia docente; y (4) construcción de una comunidad educativa colaborativa y efectiva. A continuación, se describe cada uno.

Bienestar personal y laboral del docente

Las habilidades socioemocionales en la educación no solo se limitan a la institución o el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también impactan en el propio docente de modo que es posible predecir el nivel de burnout de acuerdo con las habilidades socioemocionales con las que se cuente (Cabello et al., 2010). Por lo cual, cultivar la perspectiva intrapersonal e interpersonal de los docentes impacta de manera directa en las relaciones con estudiantes, sensación de motivación laboral, reducción del estrés y mejoramiento del clima de aula, e indudablemente genera el bienestar del docente (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019).

Un mayor nivel de desempeño de los docentes en su labor se asocia a un mejor desarrollo de las habilidades interpersonales, esto implica que el docente se tiene que preparar e incluso pasar por una evaluación permanente del desarrollo de estas habilidades en su interacción con los estudiantes y comunidad educativa. Además, si el profesional posee estas habilidades, será capaz de mejorar el desarrollo de otras competencias básicas y crecer profesionalmente, porque le será posible comunicarse con los demás, escuchar y actuar con respeto y gratitud (Solís, et al., 2021).

En consonancia con lo anterior, en un estudio realizado por Hernández (2018), se encontró que el bienestar emocional del docente es importante para mejorar su evaluación y para mejorar las relaciones entre docente-alumno. Esto a su vez contribuye a su desarrollo cognitivo. No obstante, los instrumentos aplicados demostraron que la mayoría de los docentes no cuenta con nivel adecuado de inteligencia emocional.

De acuerdo con Maquera (2021), durante el tiempo de confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19, la mayoría de los docentes presentaron emociones desfavorables como consecuencia de la sobrecarga laboral, carencia de competencias para el uso de la tecnología, el repentino tránsito a la modalidad virtual, estrés por acomodar el horario y las rutinas, lidiar con las emociones de los estudiantes o vivir la propia enfermedad de COVID-19 o problemáticas de salud mental. No obstante, también fue emocionalmente positivo compartir más tiempo en familia y realizar actividades en beneficio personal. Se recomienda a las instituciones considerar fortalecer las habilidades socioemocionales de los docentes para

actuar de mejor manera ante la incertidumbre y el caos que ha dejado esta etapa y evitar conductas de riesgo que se puedan presentar en el futuro.

Apoyo en la formación integral de los estudiantes

Para lograr la formación integral que señala el enfoque por competencias que actualmente rige la educación, en el cual se espera desarrollar conocimientos, actitudes y valores, se requieren docentes que complementen la educación emocional y cognitiva al articular los dominios disciplinares con la inteligencia emocional (Cabanillas et al., 2020). En este proceso, los docentes son elementos indispensables para iniciar o consolidar esta finalidad formativa (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019).

Diversos estudios han demostrado que las emociones pueden tener efectos profundos en los estudiantes, ya sean emociones positivas, como el disfrute, la emoción y el orgullo durante la enseñanza, o bien emociones negativas, como la ira, la ansiedad o la frustración (García-Cabrero, 2018). Por lo cual, la práctica educativa del docente no solo se basa en la calidad de sus conocimientos, sino también de la calidad de lo que transmite (Álvarez y Pérez, 2009).

Eficacia docente

Incorporar las habilidades socioemocionales en la práctica educativa del docente promueve actitudes y conductas que benefician el desempeño académico, que permite involucrar una mejor comprensión de las normas escolares, junto con el reconocer y acudir a los recursos del entorno educativo y familiar para conseguir apoyo y resolver conflictos. Un buen repertorio de habilidades socioemocionales en el docente puede llegar a atender actitudes negativas que impactan el aprendizaje como la baja autoestima, irresponsabilidad o desmotivación (Vaello, 2009) y en su lugar promover el disfrute del aprendizaje en el aula y esto tiene efectos duraderos en el valor del aprendizaje percibido por los estudiantes hacia una asignatura determinada (García-Cabrero, 2018).

Construcción de una comunidad educativa colaborativa y efectiva

Las habilidades socioemocionales favorecen el bienestar social y personal, por lo cual son un elemento crucial para construir comunidades productivas (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019). Para llevar a cabo con éxito procesos de socialización en la escuela, el papel de los docentes es fundamental. Ya que estos fungen un papel de guías y modelos de las reacciones, relaciones y vínculos interindividuales que se generan en el ambiente escolar (Villacorta, 2021). Las habilidades interpersonales también poseen un impacto institucional, pues permiten establecer un mejor clima de convivencia y eficiencia en los centros escolares (Pumacayo, 2018).

Para construir relaciones efectivas, las habilidades interpersonales son cruciales pues permiten mejorar la relación y horizontalidad con los estudiantes, además de favorecer una actitud cordial con otros docentes y directivos, así como un trato respetuoso y cálido con el personal administrativo y padres de familia (Villacorta, 2021). Además, estas habilidades les permiten fomentar un ambiente adecuado para desarrollar las actividades de aprendizaje (Solís, et al., 2021).

Otra destreza importante en este subgrupo de habilidades interpersonales es el trabajo en equipo, debido a que la unión de talentos de cada uno de los integrantes potencializa los esfuerzos, reducen los recursos aplicados en las labores y alcanzan la eficacia de los resultados (Vela, 2011; e Yturralde, 2016, citado en Perugachi, 2020). En suma, se debe trabajar con los docentes estrategias que permitan desarrollar en ellos habilidades de compromiso con la institución educativa y con el mejoramiento de sus habilidades interpersonales.

Conclusiones

La aplicación del método PRISMA ha demostrado ser de gran utilidad para la generación de conocimiento sobre las habilidades socioemocionales en la práctica y formación docente en educación superior. Este método proporciona una estructura sistemática y transparente para revisar la literatura, que facilita la identificación de estudios relevantes, la evaluación de su calidad y la síntesis de sus hallazgos. PRISMA asegura un proceso de

revisión riguroso y reproducible, esencial para establecer una base sólida de evidencia que informe la práctica y formación docente.

El uso de PRISMA en este contexto permite obtener una visión integral de las habilidades socioemocionales más estudiadas y sus impactos en la educación superior que proporciona una guía valiosa para docentes y formadores de docentes. Además, este método ayuda a identificar lagunas en la investigación actual y sugiere áreas donde se necesita más estudio. En suma, PRISMA no solo apoya la generación de conocimiento de manera sistemática y exhaustiva, sino que también contribuye a mejorar la calidad de la educación superior al destacar la importancia de las habilidades socioemocionales en la formación de docentes competentes y empáticos.

Respecto a los hallazgos relacionados a la formación docente, la conceptualización de las habilidades socioemocionales es un desafío debido a la falta de una definición clara y consensuada, influenciada por diversas perspectivas teóricas y disciplinas como la psicología, la economía y la salud pública. Las habilidades socioemocionales, también denominadas habilidades no cognitivas, blandas o competencias del siglo XXI se dividen en habilidades cognitivas y no cognitivas. Las habilidades cognitivas están relacionadas con conocimientos técnicos y capacidades prácticas, mientras que las no cognitivas se centran en capacidades intra e interpersonales que facilitan la regulación emocional y las relaciones sociales positivas.

Las habilidades no cognitivas se subdividen en (1) intrapersonales: Comprensión y gestión de emociones propias, incluyendo apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional y autorregulación; e (2) interpersonales: Establecimiento de vínculos efectivos, como comunicación, habilidades sociales, trabajo en equipo, sensibilidad cultural y capacidad para lidiar con la adversidad. Asimismo, las habilidades cognitivas incluyen pensamiento crítico, solución de problemas y creatividad. Las habilidades socioemocionales proporcionan herramientas fundamentales para la regulación emocional y el establecimiento de relaciones positivas en diversos contextos sociales.

Desde una perspectiva económica, las habilidades socioemocionales son cruciales para otorgar una ventaja competitiva en el ámbito profesional, destacando la relación entre educación de calidad, desarrollo de

habilidades y mejora de la productividad y competencia laboral. Desde la perspectiva de salud emocional, la OMS resalta la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales en un mundo cambiante, con la inteligencia emocional como referente teórico principal. La teoría de las inteligencias múltiples complementa estos enfoques, reconociendo diversas aptitudes y destrezas.

La evidencia teórica en habilidades socioemocionales revela tres aspectos fundamentales para la práctica docente en educación superior en México: (1) bienestar personal y laboral del docente, impacta en la calidad de relaciones con estudiantes, motivación laboral, reducción del estrés y mejora del clima en el aula; (2) apoyo en la formación integral de los estudiantes, complementa la educación emocional y cognitiva con inteligencia emocional, influenciando las experiencias emocionales de los estudiantes; (3) eficacia docente, promueve actitudes y conductas positivas, fomenta la resolución de conflictos y construye una comunidad educativa colaborativa y eficiente.

En resumen

Las habilidades socioemocionales son esenciales para el bienestar personal y laboral del docente, la formación integral de los estudiantes y la eficacia educativa, siendo cruciales para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativas.

A continuación, se describen algunas recomendaciones para el diseño de programas de formación docente para la promoción de habilidades socioemocionales en educación superior a partir de la presente revisión sistemática de la literatura.

Enfoque Integral

Diseñar cursos de formación docente que aborden de manera integral las habilidades socioemocionales, reconocer la complejidad conceptual y la diversidad de perspectivas que influyen en su definición. Proporcionar un marco teórico que integre enfoques económicos, de salud emocional y teorías como la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples.

Distinguir los tipos de habilidades socioemocionales que existen

Enfatizar la distinción entre habilidades cognitivas y no cognitivas, para resaltar la importancia de las últimas en el ámbito intrapersonal e interpersonal. Proporcionar ejemplos concretos de habilidades intrapersonales, como la autorregulación y la estabilidad emocional, así como habilidades interpersonales, como la comunicación y el trabajo en equipo. Desarrollar módulos específicos que profundicen en las subcategorías de habilidades intrapersonales e interpersonales. Proporcionar actividades prácticas y ejercicios que permitan a los docentes adquirir y aplicar estas habilidades en su entorno laboral y personal.

Incorporar módulos que expliquen la importancia de las habilidades socioemocionales desde la perspectiva económica, que permitan resaltar cómo estas habilidades otorgan una ventaja competitiva en el ámbito profesional. Además, enfatizar la relevancia de la inteligencia emocional para el bienestar personal y profesional.

Al considerar estas recomendaciones, será posible potenciar la formación docente en habilidades socioemocionales, y así contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en instituciones educativas de nivel superior en México.

Referencias

- Aguilar, K. G., Moreno, J., & Torquemada, A. D. (2019). *Diagnóstico de habilidades socioemocionales en universitarios hacia la tutoría*. 2, 2(2), 214-221.
- Álvarez, A. (2007). *Investigación cualitativa*. Ciencias Médicas.
- Aquize, G. C. (2017). *Taller de habilidades interpersonales para favorecer el desarrollo personal de los estudiantes de la escuela profesional de educación inicial 2017*. [Maestría]. Universidad Nacional del Altiplano.
- Arias, E., Hincapie, D., & Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educar-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>
- Aristulle, P. del C., & Paoloni-Stente, P. V. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: Aportes para la formación in-

- tegral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 49-64. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Azqueta, D., Gavaldón, G., & Margalef, L. (2007). Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social? *Revista de educación*, 344, 265-283.
- Chambergó-Michilot, D., Díaz-Barrera, M. E., & Benites-Zapata, V. A. (2021). Revisiones de alcance, revisiones paraguas y síntesis enfocada en revisión de mapas: Aspectos metodológicos y aplicaciones. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 38(1), 136-142. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2021.381.6501>
- DePedagogía, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Delgado-Villalobos, M., & López-Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>
- García-Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: Aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). *Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela*. 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Lalangui, J. H., Ramóm, M. A., & Espinoza, E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), Article 58.
- Maya, M. T., & Serrano, B. (2016). Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Organización Mundial de la Salud. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Ortega, T. (2016). *Desenredando la conversación sobre habilidades blandas. The dialogue*. Leadership for the Americas, 12.

- Perrenoud, P. (2000). Formar profesores en contextos sociales desde un cambio práctico reflexivo y de participación crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 158-221.
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. y Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón, Revista*
- Santillán, V. E., Bermúdez, M. T., & Montaña, M. S. (2011). La práctica docente y el desarrollo de habilidades intelectuales en la formación profesional por competencias. *Horizontes Educativos*, 16(2), 43-56.
- Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), Article 35. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>
- Yépez-Núñez, J.J., Urrutia, G., Romero-García, M. y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas, *Revista española de Cardiología*, 74:790-799. <https://doi.org/10.1016/j.rec.2021.10.019>

Capítulo 3.2

Desarrollo psicomotor en preescolares durante la pandemia

Tania Vanessa Viscarra Saveedra

Erika Paola Reyes Piñuelas

Mónica Leticia López Chacón

<https://doi.org/10.61728/AE20240394>



Resumen

La psicomotricidad es un área fundamental en el desarrollo de los niños y niñas, el cumplimiento de hitos del desarrollo dependen de ello, por lo que resulta imprescindible su trabajo desde edades tempranas. Se describen los resultados de una evaluación diagnóstica, sobre las habilidades psicomotrices de 15 alumnos de tercer grado de preescolar público. A través de un enfoque cuantitativo, a partir de la Guía Portage, se utilizó el área del desarrollo motriz para evaluar mediante actividades físicas, motricidad gruesa y motricidad fina; con la finalidad de conocer el estado que guardan estas habilidades psicomotoras. Los resultados de tipo descriptivo indican que las niñas presentan más dificultades en la motricidad gruesa, mientras que los niños en la motricidad fina. Se concluye que los niños y niñas presentan una demora en el desarrollo psicomotor, y se infiere que el impacto de la pandemia por COVID-19, fue de gran relevancia y se hizo evidente durante el periodo de aplicación del instrumento en 2021-2, por lo que se propone realizar un estudio de corte cualitativo que permita confirmarlo y proponer un programa de intervención para atender las necesidades detectadas.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) señala que, la etapa prenatal hasta los seis años de edad, es crucial en el desarrollo de los niños y las niñas, el crecimiento en estos primeros años puede tener un impacto a lo largo de la vida. Algunas habilidades psicomotoras requieren de una habilidad previa para lograr la siguiente, por ejemplo, Medina et al. (2015) argumentan que la demora al caminar proviene de una adquisición tardía de la acción motriz, y el observar cuáles fueron los pasos previos, como lo son el gateo y la marcha con apoyo, brindan una orientación sobre las acciones a implementar.

Por otro lado, Prieto (2010) menciona que las habilidades motrices básicas no solo son, o aparecen por efecto de una maduración biológica, sino, por la práctica y experiencias del infante en el medio que lo rodea; en los primeros años comienza a orientarse en el entorno, a conocer su cuerpo, realizar sus primeras acciones motrices, y progresivamente ampliará su espacio logrando una relación espacio-temporal con su cuerpo.

Cabe destacar, que estas experiencias ricas en aprendizajes y de entornos diversos fueron limitadas por un factor externo que cambió la vida en el mundo, y que ha tenido impacto en todos los sentidos, como lo fue la pandemia por COVID, de acuerdo con la Secretaría de Salud (2020) a causa de esta emergencia sanitaria, el Gobierno de México declaró la jornada nacional de sana distancia, donde se solicitó el confinamiento de la población y el cierre de las actividades laborales, escolares y sociales para reducir los contagios. En el transcurso de dos años, los padres o tutores asumieron la responsabilidad delegada por los docentes del acompañamiento y enseñanza a sus hijos, con grandes diferencias entre alumnos provenientes de sus condiciones económicas, accesos a la tecnología, computadoras, televisiones y de tiempo.

A partir de abril 2021, se establece el regreso paulatino a las actividades a clases presenciales, con las medidas de prevención e higiene por la Secretaría de Salud, de acuerdo con (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] 2021) en preescolar, el 2.2 % de los participantes no terminó el ciclo escolar, lo que quiere decir que muchos de los infantes en este nivel educativo no obtuvieron las bases para acreditar el grado; con ello su desarrollo pudo verse afectado por una limitación en cuanto a la estimulación que conlleva el conocer diversos escenarios, explorar estos con todos los sentidos, limitados en riqueza de interacción social y actividades al aire libre.

Por otro lado, al respecto de la importancia de esta etapa en la niñez, según Roa et al. (2019) la edad preescolar, es una de las fases del desarrollo decisiva en la formación de la niñez, en esta fase se estructura el desarrollo físico y de la personalidad, se crean las condiciones necesarias para la independencia del individuo, la asimilación de las nuevas formas de experiencia social, por lo que favorecer entornos ricos en actividades acorde a las habilidades de su edad, son imprescindibles para el desarrollo de habilidades más complejas, sin embargo; conocer su estado es un paso previo.

Además, en cuanto al desarrollo del cerebro, en estos primeros años de la infancia, del nacimiento a los 6 años, se forman más de un millón de conexiones neuronales por segundo, lo que quiere decir, que es determinante para los cimientos del aprendizaje, salud y comportamiento de los niños y niñas. En particular entre los 5 y 6 años los infantes ya dominan una serie de acciones motrices como lo son, caminar, correr, saltar, saltar en un pie, trepar, vestirse solo, recortar con tijeras, contar con los dedos, escribir su nombre, de acuerdo con la guía del desarrollo de los niños y las niñas del (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2019).

En esta edad también los infantes comienzan a diferenciar los movimientos y logran hacer combinaciones entre ellos, por ejemplo, correr y saltar un obstáculo, correr y golpear una pelota, lanzar y atrapar objetos, además, tienen un gran interés por los resultados de sus acciones.

En el desarrollo infantil, y especialmente en el desarrollo motor de las niñas y los niños, conceptualmente Domínguez (2013) argumenta que, al separar este término en dos componentes que se integran por psico y motricidad, donde el primero es la actividad psíquica que abarca lo cognitivo y socioafectivo. Por tanto, la motricidad va directamente al cuerpo, movimiento, que es al tiempo y espacio. Se entiende que la psicomotricidad facilita y desarrolla el perfeccionismo físico, psíquico, social de los infantes.

Motricidad fina

De acuerdo Serrano y de Luque (2018) mencionan que es el modo de usar los brazos, manos y dedos de manera precisa y adecuada para tomar un objeto. Esta es la encargada de utilizar los pequeños músculos del cuerpo y realizar movimientos cortos y precisos, por ejemplo, los dedos de las manos, colorear, escribir, dibujar, son los movimientos motores finos que exigen exactitud y precisión.

- Coordinación viso-manual
- Coordinación de manos y dedos

Motricidad gruesa

La motricidad gruesa forma parte del desarrollo motor del ser humano, Condori (2019) afirma que está compuesta por diferentes elementos que les dan el correcto funcionamiento a las capacidades motrices y es gradualmente, esto quiere decir que conforme el ser humano crece, es capaz de realizar actividades con mayor grado de dificultad, debido a que identifica la lateralidad, el equilibrio y la coordinación. Es la encargada del desarrollo cronológico de los infantes, el crecimiento del cuerpo, las habilidades psicomotoras relacionadas con el juego en edades tempranas. Así mismo ayuda a que se asocien y formen movimientos compuestos.

Por su parte Díaz (2016) expresa que, son los encargados de desencadenar una serie de conductas automatizadas ante un estímulo determinado, al lograr que se vuelva algo automatizada la respuesta motora disminuye, por lo que el tiempo de reacción y ejecución son en automático, estas pueden ser caminar, correr, saltar, subir, pedalear, trepar. Un ejemplo, es cuando corren en alguna dirección, pero van cantando o pensando en algo más, la coordinación para correr deja de ser algo en lo que piensa y solo ejecuta.

Es importante destacar que este capítulo se ubica en el nivel de educación preescolar, donde se reconoce la importancia de explorar las habilidades psicomotoras de los infantes en un momento de regreso paulatino a clases presenciales. Por ello, el objetivo es evaluar las habilidades motrices de niños y niñas de tercer grado de un preescolar, mediante la aplicación de la guía *Portage de Educación Preescolar*, que permita conocer el estado que guardan tanto la motricidad fina como gruesa, a fin de realizar un seguimiento en el desarrollo motriz.

Metodología

Se trata de un estudio con enfoque cuantitativo, con el propósito de tener una realidad objetiva, así como encontrar la justificación del fenómeno a través de variables de estudio y de esta manera encontrar la problemática (Berardi, 2015). Se realiza un registro de información de tipo transversal, el cual se enmarca en un proyecto más amplio que busca desarrollar un

programa de intervención con niños y niñas de edad preescolar, en este reporte forma parte de un diagnóstico educativo, que a partir de los resultados que se derivan fundamenta una intervención.

Arriaga (2015) señala que el diagnóstico educativo se realiza con la finalidad de describir el comportamiento de una persona en los factores intervinientes como personales, interactivos y contextuales. Y este estudio representa un primer acercamiento realizado con los infantes de tercer grado de preescolar para examinar sus habilidades psicomotoras en un jardín de infantes.

La institución donde se llevó a cabo la aplicación del diagnóstico, es una institución pública donde se da un servicio educativo en el nivel básico, en preescolar, ubicado en la ciudad de Mexicali, Baja California. La escuela se encuentra con infraestructura en buen estado, cuenta con todos los servicios básicos; luz, agua potable, señales de tránsito.

El preescolar tiene una población de 115 alumnos, un grupo de 26 infantes de 1ro. (con edad de 3 años), dos grupos de 18 infantes cada uno de 2do. grado (en edades de 3 a 4 años) y dos grupos de 25 y 28 infantes de 3er. grado (en edades de 5 a 6 años). Además, la comunidad educativa está conformada por 14 docentes, 11 educadoras, una directora, un docente de cantos y juegos, un docente de Educación Física y dos personas del servicio de intendencia. El centro educativo se ubica en la zona urbana de la ciudad y cuenta con espacio para desarrollar las actividades de los infantes.

Participantes

Los niños y niñas participantes en el estudio se encontraban matriculados en el 3 er. grado del preescolar, en el ciclo escolar 2021-2, como se aprecia en la tabla 1, se contó con la participación de un total de 18 infantes (70 % niños y 30 % niñas), el total de niños de ese grado.

Tabla 1. Sexo de los niños y niñas participantes.

Variable	Frecuencia	%
Niños	11	70 %
Niñas	7	30 %
Total	18	100 %

Nota. Elaboración propia.

Técnicas de obtención de datos

La técnica de obtención de información fue a través de la aplicación de la Guía Portage de Educación Preescolar (Bluma et al., 1976), instrumento de evaluación que permite determinar las capacidades generales de los niños desde su nacimiento hasta los 6 años de vida. Se organiza en torno a cinco áreas de desarrollo (autoayuda, desarrollo motriz, lenguaje, socialización y cognitiva), útil para los docentes a la hora de diagnosticar y evaluar el comportamiento del infante, así como también brinda las orientaciones para planear las actividades para la adquisición de las destrezas. Las puntuaciones de los reactivos se otorgan por medio de una escala de tres puntos, 1 no lo logra realizar, 2 lo realiza ocasionalmente y 3 siempre lo realiza.

En el presente estudio se utilizó el área de Actividad motriz intencional, que consta de 45 reactivos, sin embargo, por las condiciones que se tenían por la pandemia por el COVID y la necesidad de apearse al protocolo de sana distancia del centro educativo, solo se aplicaron 27 de estos reactivos, con dos subdimensiones motricidad fina y gruesa, en el caso de esta última se evalúan lateralidad, coordinación y equilibrio.

Procedimiento

Se hizo un primer acercamiento al preescolar, a partir de una reunión con la planta directiva donde se explicó el proyecto, las fases y compromisos. Se aprobó y brindó lo necesario para su ejecución. Se contó con el consentimiento informado de los padres de familia, donde se explicaba el propósito del estudio, lo que se realizaría, así como usos de los datos obtenidos.

Las condiciones de aplicación de la Guía Portage, fue de acuerdo con el protocolo establecido por la escuela, al encontrarse en pandemia por COVID, los alumnos debían mantener distancia y el contacto entre estos era mínimo, se evitaba el uso de material de manera colectiva y era obligatorio el uso de cubrebocas. Por lo anterior, se adaptó en un área abierta, en equipos de tres niños, con lo anterior, fue necesario ampliar el tiempo previsto para la aplicación, y se logró contar con una participación. El periodo de tiempo destinado por equipo de tres niños o niñas fue de 20 minutos y dicha actividad se realizó en dos días.

Análisis de datos cuantitativos

Los datos se analizaron con IBM SPSS Statistics (Versión 20). Se procedió a la captura de la información y se llevó a cabo el análisis mediante los estadísticos descriptivos básicos. Álvarez y Barreda (2020) argumentan que la estadística descriptiva, es la descripción tal cual de los datos obtenidos en la investigación, del cual se buscó encontrar la media, moda y la desviación estándar; por cada una de las subdimensiones motricidad fina y gruesa.

Resultados del diagnóstico cuantitativo

A continuación, se presentan los hallazgos derivados de un análisis descriptivo enfocado en la evaluación de las habilidades psicomotrices de alumnos de tercer grado en un entorno preescolar, centrándose especialmente en las categorías de motricidad fina y gruesa, con énfasis en esta última al describir los resultados en cuanto a equilibrio, coordinación y lateralidad. Es relevante destacar que durante la examinación de los resultados, se observó una inclinación hacia una exploración más detallada de la motricidad gruesa. Este énfasis se debió, en parte, a la mayor cantidad de ítems aplicables en comparación con la motricidad fina.

En cuanto a la motricidad fina, la Tabla 2 revela que los niños y niñas de jardín enfrentan dificultades al realizar con fluidez y precisión ciertos movimientos asociados con esta área, como evidencian las medias de 1.47 y 1.80 para actividades como cortar con tijeras en una hoja curva

o doblar los dedos y tocarse uno por uno con el pulgar, respectivamente. En contraste, “3. Dibuja figuras simples que se pueden reconocer como una casa, un hombre, un árbol, etc.” y “5. Puede copiar letras minúsculas” destacan por un alto desempeño. Sin embargo, en todos los demás reactivos, se observa que los porcentajes se concentran en las opciones de no lo presenta o lo presenta ocasionalmente, lo cual indica una clara demora en las destrezas de motricidad fina de los alumnos. Estos resultados enfatizan la necesidad de intervenciones específicas para mejorar estas habilidades en el ámbito educativo.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y porcentajes en la motricidad fina.

No.	Reactivo	Estadísticos descriptivos		Porcentaje		
		Media	Desviación estándar	No	Ocasionalmente	Siempre
1	Corta Curvas	1.47	.640	60 %	33.3 %	6.7 %
2	Recorta un círculo de 5 cm	2.00	.535	13.3 %	73.3 %	13.3 %
3	Dibuja figuras simples que se pueden reconocer como una casa, un hombre, un árbol, etcétera.	2.60	.632	6.7 %	26.7 %	66.7 %
4	Dobla los dedos y se toca uno por uno con el pulgar	1.80	.775	40 %	40 %	20 %
5	Puede copiar letras minúsculas	2.47	.640	6.7 %	40 %	53.3 %
6	Colorea sin salirse de la línea el 95 % de las veces	2.20	.676	13.3 %	53.3 %	33.3 %
7	Recorta figuras en revistas o catálogos sin desviarse más de 6 mm del borde	1.87	.516	20 %	73.3 %	6.7 %
8	Usa sacapuntas	2.53	.516	46.7 %	53.3 %	
9	Dobla un papel cuadrado dos veces, diagonalmente imitando a un adulto	2.13	.640	13.3 %	60 %	26.7 %
10	Escribe su nombre con letra de imprenta en papel escolar usando las líneas	2.27	.594	6.7 %	60 %	33.3 %

Nota. Elaboración propia, 2022.

En cuanto a la motricidad gruesa, un componente fundamental en el desarrollo motor de los seres humanos, Condori (2019) sostiene que está compuesta por diversos elementos que son esenciales para el correcto funcionamiento de las capacidades motrices. Este proceso es gradual, lo que implica que a medida que el ser humano crece, adquiere la capacidad de realizar actividades con un mayor grado de dificultad, gracias a la identificación de la lateralidad, el equilibrio y la coordinación. La motricidad gruesa desempeña un papel crucial en el desarrollo cronológico de los infantes, el crecimiento del cuerpo y las habilidades psicomotoras asociadas con el juego en edades tempranas. Además, facilita la asociación y formación de movimientos compuestos.

Al analizar la Tabla 3 de acuerdo con los criterios del instrumento, se evidencia que los niños y niñas se encuentran en un nivel insuficiente en términos de motricidad gruesa, lo que indica que no han alcanzado en su totalidad todos los aspectos evaluados. Asimismo, se observa que los reactivos tres, cuatro, once y catorce muestran un alto porcentaje de habilidades entre los participantes. Sin embargo, en todas las demás categorías, se registra un porcentaje elevado en la escala de ocasional y no, señalando una dificultad en las habilidades gruesas, específicamente en áreas como la coordinación, lateralidad y equilibrio.

Tabla 3 Porcentajes en la motricidad gruesa.

No.	Reactivo	Porcentajes		
		No	Ocasionalment e	Siempr e
1	Se mantiene en un pie sin ayuda de 4 a 8 segundos	33.3 %	40 %	26.7 %
2	Cambia de dirección al correr	20 %	40 %	40 %
3	Camina en una tabla manteniendo el equilibrio	6.7 %	0 %	93.3 %
4	Salta hacia adelante 10 veces sin caerse	6.7 %	0 %	93.3 %
5	Salta sobre una cuerda suspendida a 5 cm del suelo	40 %	0 %	60 %
6	Salta hacia atrás 6 veces	6.7 %	3.3 %	60 %
7	Hace rebotar y coge una pelota grande	40 %	53.3 %	6.7 %
8	Baja las escaleras alternando los pies	40 %	46.7 %	6.7 %
9	Salta en un pie 5 veces consecutivas	60 %	0 %	40.5 %
10	Camina sobre una tabla y mantiene el equilibrio hacia adelante, hacia atrás y de lado	73.3 %	0 %	26.7 %
11	Brinca	0 %	0 %	100 %
12	Se mece en un columpio iniciando y manteniendo el equilibrio	66.7 %	6.7 %	26.7 %
13	Puede saltar la cuerda por sí solo	13.3 %	60 %	26.7 %
14	Recoge objetos del suelo mientras corre	6.7 %	0 %	93.3 %
15	Salta y gira en un pie	53.3 %	0 %	46.7 %
16	Salta de una altura de 30 cm y cae en la punta de los pies	33.3 %	0 %	66.7 %
17	Se mantiene en un pie, sin apoyo, con los ojos cerrados por 10 segundos	40 %	40 %	20 %

Nota. Elaboración propia, 2022.

Dentro del ámbito de la motricidad gruesa, se abordaron aspectos cruciales como el equilibrio, la lateralidad y la coordinación al evaluar las habilidades de los infantes. La Tabla 4, enfocada en la coordinación, refleja dificultades entre los alumnos en esta área. La coordinación se posiciona

como uno de los elementos fundamentales en el desarrollo psicomotor, ya que, según señala Romero et al. (2008), es la capacidad que potencia la eficiencia, precisión, velocidad y orden en los movimientos de los niños. En otras palabras, la coordinación garantiza que los movimientos utilicen la cantidad necesaria de energía y que los músculos involucrados en el movimiento trabajen de manera sincronizada.

Los resultados revelan valores destacados en las medias de reactivos “4. Salta hacia adelante 10 veces sin caerse” y “5. Salta sobre una cuerda suspendida a 5 cm del suelo”, mientras que, los valores más bajos se observan en los ítems “7. Hace rebotar y coge una pelota grande” y “12. Se mece en un columpio iniciando y manteniendo el movimiento”. Estas discrepancias indican áreas específicas de fortaleza y debilidad en la coordinación motora gruesa de los niños evaluados.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la capacidad de Coordinación (motricidad gruesa).

Estadísticos descriptivos				
No.	Reactivo	Media	Moda	Desviación estándar
2	Cambia de dirección al correr	2.20	2	.775
4	Salta hacia adelante 10 veces sin caerse	2.93	3	.258
5	Salta sobre una cuerda suspendida a 5 cm del suelo	2.60	3	.507
6	Salta hacia atrás 6 veces	2.53	3	.640
7	Hace rebotar y coge una pelota grande	1.67	2	.617
8	Baja las escaleras alternando los pies	1.73	2	.704
12	Se mece en un columpio iniciando y manteniendo el movimiento	1.60	2	.910
13	Puede saltar la cuerda por sí solo	2.13	1	.640
15	Salta y gira sobre un pie	2.47	2	.516

Nota. Elaboración propia, 2022.

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 5, se evidencian deficiencias en la capacidad de equilibrio entre los alumnos. León et al. (2021) argumentan que el equilibrio no solo es una habilidad física, sino también una forma en que los infantes experimentan y se adaptan al mundo que los rodea. La conciencia que los niños desarrollan sobre su propio cuerpo y sus orientaciones en el espacio se revela como un aspecto crucial para el desarrollo cognitivo, emocional y social.

Los reactivos que registraron valores más bajos fueron los ítems “8. Baja las escaleras alternando los pies” y “1. Se mantiene en un pie, sin apoyo, con los ojos cerrados por 10 segundos”, señalando áreas específicas de debilidad en la capacidad de equilibrio de los niños evaluados. En contraste, los ítems “3. Camina en una tabla manteniendo el equilibrio” y “15. Salta y gira sobre un pie” demostraron valores más altos, destacando áreas de fortaleza en la habilidad de equilibrio. Estos resultados subrayan la importancia de abordar y mejorar de manera específica las destrezas de equilibrio en el contexto de la educación física preescolar.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la capacidad de equilibrio (motricidad gruesa).

No.	Reactivo	Estadísticos descriptivos		
		Media	Moda	Desviación estándar
1	Se mantiene en un pie sin ayuda de 4 a 8 segundos	1.93	2	.799
3	Camina en una tabla manteniendo el equilibrio	2.93	3	.258
8	Baja las escaleras alternando los pies	1.73	2	.704
10	Camina sobre una tabla y mantiene el equilibrio hacia adelante, hacia atrás y de lado	2.27	2	.458
15	Salta y gira sobre un pie	2.47	2	.516
17	Se mantiene en un pie, sin apoyo, con los ojos cerrados por 10 segundos	1.80	1	.775

Nota. Elaboración propia. 2022.

En los resultados proporcionados por la Tabla 6, se aprecia que los alumnos se sitúan en un punto intermedio de la prueba, específicamente en relación con la lateralidad. García (2007) sostiene que la lateralidad constituye la última etapa evolutiva del cerebro, caracterizada por una división precisa en dos mitades, izquierda y derecha. En este contexto, los niños y niñas evaluados presentan dificultades para discernir de manera clara cuál es su lado derecho e izquierdo, como se evidencia en el instrumento utilizado.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la capacidad de lateralidad (motricidad gruesa).

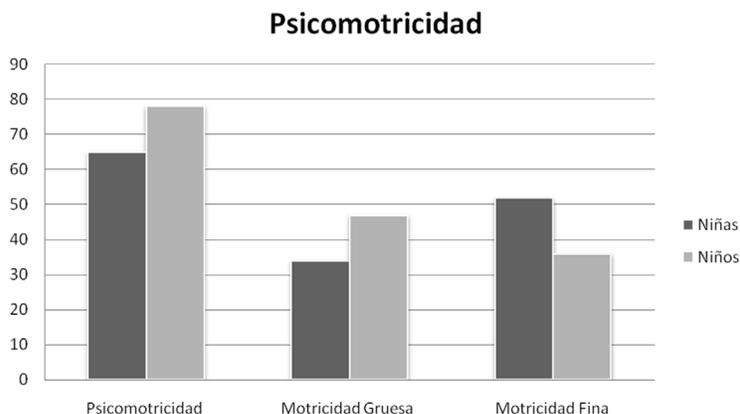
No.	Reactivo	Estadísticos descriptivos		
		Media	Moda	Desviación estándar
2	Cambia de dirección al correr	2.20	2	.775
1	Se mantiene en un pie sin ayuda de 4 a 8 segundos	1.93	2	.799
3	Camina en una tabla manteniendo el equilibrio	2.93	3	.258
9	Salta en un pie 5 veces consecutivas	2.40	2	.507
10	Camina sobre una tabla y mantiene el equilibrio hacia adelante, hacia atrás y de lado	2.27	2	.458
12	Se mece en un columpio iniciando y manteniendo el movimiento	1.60	1	.910
17	Se mantiene en un pie, sin apoyo con los ojos cerrados por 10 segundos	1.80	1	.775

Nota. Elaboración propia, 2022.

Los reactivos que registraron valores más bajos fueron el “12. Se mece en un columpio iniciando y manteniendo el movimiento” y “17. Se mantiene en un pie, sin apoyo, con los ojos cerrados por 10 segundos”, señalando áreas específicas de desafío en la comprensión de la lateralidad. En contraste, los ítems “3. Camina en una tabla manteniendo el equilibrio” y “9. Salta en un pie 5 veces consecutivas” obtuvieron valores más altos, indicando niveles más destacados en la capacidad de los niños para ejecutar tareas que requieren coordinación y dominio de la lateralidad. Estos resultados resaltan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de la lateralidad en el ámbito educativo preescolar.

Finalmente, en la figura 1 se expone el porcentaje del puntaje total en psicomotricidad, motricidad fina y motricidad gruesa, en niñas y niños. En psicomotricidad son los niños quienes obtienen un desarrollo más avanzado en comparación de las niñas, sin embargo, en la motricidad fina las niñas tienen las puntuaciones más altas; en el caso de la motricidad gruesa el resultado se invierte, las niñas requieren de mayor apoyo, mientras que, los niños obtienen puntuaciones más altas en esta área.

Figura 1. Desarrollo de las niñas y niños.



Nota. Elaboración propia. N= 15

Conclusiones

Tras analizar los resultados obtenidos, es evidente que se ha generado un aporte significativo de información acerca del desarrollo psicomotor en niños de tercer grado dentro de un centro preescolar. Este análisis se ha centrado principalmente en las áreas de motricidad fina y gruesa, destacando especialmente la última.

En relación con la motricidad fina, se observa que los niños y niñas enfrentan dificultades en ciertos movimientos, sin embargo, también se identifican áreas de mayor desempeño, este hallazgo coincide con la Arufe-Giráldez, et al. (2021) que destaca la importancia de intervenciones específicas para mejorar estas habilidades en el ámbito educativo.

En cuanto a la motricidad gruesa, los resultados indican un nivel insuficiente en general, con dificultades específicas en áreas como coordinación, lateralidad y equilibrio. Estos hallazgos son congruentes con Condoni (2019) que resalta la importancia de la motricidad gruesa en el desarrollo motor de los infantes. Intervenciones que se dirijan al desarrollo de estas deficiencias, y enfocándose en actividades que mejoren estas áreas específicas de la motricidad gruesa deben ser el siguiente paso.

La dificultad observada en las habilidades psicomotoras podría estar directamente relacionada con el impacto de la pandemia en el desarrollo infantil. Las restricciones de movimiento, la falta de interacción social y las limitaciones en las actividades al aire libre durante la pandemia podrían haber afectado negativamente el desarrollo motor de los niños y niñas. Además, coinciden con Criollo y Pacheco (2023) que argumentan que puede tener implicaciones futuras la educación virtual debido a la pandemia por COVID puesto que no lograron desarrollar estas habilidades en su totalidad.

Estos hallazgos brindan información oportuna para el desarrollo de un plan de intervención focalizado en las áreas de mayor desventaja y especialmente valiosas para los profesionales en el campo de la educación física en preescolar.

En relación con las limitaciones del estudio, incluyen las señaladas en apartados previos por enfrentar una pandemia por COVID, donde fue necesario ajustar el instrumento a un número reducido de ítems; otra limitación fue contar con una muestra pequeña de infantes, ampliar la muestra permitiría tener un mayor nivel de generalización.

En cuanto a las investigaciones futuras, se sugiere un estudio que incorpore algunas técnicas de obtención de información de tipo cualitativo, tales como, un diario de campo que permita un registro a detalle de su desarrollo y confirmar los impactos de la pandemia por COVID con mayor profundidad, así como el desarrollo de un programa de intervención que dé respuesta a las áreas de oportunidad detectadas. Cabe destacar que una de las bondades con las que cuenta el instrumento de medición utilizado es que le acompaña una serie de recomendaciones para cada elemento a evaluar, de forma que es posible remitirse a la Guía Portage de educación preescolar para mayor detalle.

Las conclusiones respaldan la necesidad de intervenciones específicas y estrategias pedagógicas para mejorar estas habilidades y fomentar un desarrollo integral en el ámbito educativo preescolar.

Referencias

- Álvarez, E. y Barreda, J. (2020). *La estadística descriptiva en la formación investigativa del instructor de arte*. Conrado, 16(73) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200100&lng=es&tlng=es.
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas Revista Científica Pedagógica*, 3(31), 63-74. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/475>
- Arufe Giráldez, V., Pena García, A., & Navarro Patón, R. (2021). Efectos de los programas de Educación Física en el desarrollo motriz, cognitivo, social, emocional y la salud de niños de 0 a 6 años. Una revisión sistemática. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(3), 448-480. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.3.8661>
- Berardi, L. (2015). La investigación cuantitativa. En L. Abero, L. Berardi, L., A. Capocasale, S., García, y R. Rojas *Investigación Educativa abriendo puertas al conocimiento* (pp. 48-80). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>
- Bluma, S., Shearer, S., Frohman, A. y Hilliard, J. (1976). *Portage Guía de Educación Preescolar*. Editorial TEA.
- Condori, S. (2019). *Motricidad Gruesa y Estrategias Lúdicas Utilizadas en el Trabajo con Niños de 4 Años de las Instituciones de Educación Inicial del Distrito Alto de la Alianza. Tacna, 2018*. [Tesis de Licenciatura en Educación Inicial, Universidad 91 TACNA - PERÚ]. <https://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12969/1364/Condori-Capia-Susy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Criollo, D. y Pacheco, M. (2023). *Análisis del impacto de la educación virtual implementada por la pandemia de COVID - 19 en el desarrollo de la psicomotricidad en niños y niñas de 5 a 6 años en un centro de educación inicial de la ciudad de Quito en el período lectivo 2022-2023*. [Tesis]. Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/24235>

- Díaz, C. (2016). *Actividad psicomotriz en la infancia*. [Tesis de maestría]. Facultad de Ciencias de la Educación. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45885/DiazVargas_TFGPsicomotricidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Domínguez, D. (2013). *Psicomotricidad e intervención educativa*. Ediciones Pirámide.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Guía Nacional para la Vigilancia del Desarrollo del Niño y de la Niña Menores de 5 años*. <https://www.unicef.org/uruguay/media/2061/file/Gu%C3%ADa%20de%20vigilancia%20del%20desarrollo.pdf>
- García, E. (2007). La lateralidad en la etapa infantil. *Revista digital Efdeportes*, 12 (108). <https://efdeportes.com>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) [Diapositivas de PowerPoint]. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Medina, M., Kahn, I., Muñoz, P., Sánchez, J., Calixto, J., y Vega, S. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(3), 565-573. <https://doi.org/10.17843/rp-mesp.2015.323.1693>
- Prieto, M. (2010). Habilidades motrices básicas. *Revista digital, innovación y experiencias educativas*, 37, 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_37/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_01.pdf
- Roa, S., Hernández, A., y Inerarity, A. (2019). Actividades físicas para desarrollar las habilidades motrices básicas en niños del programa Educa a tu Hijo. *Conrado*, 15(69), 386-393. Epub http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400386&lng=es&tlng=es.
- Romero, C., López, C., Ramírez, V., y Pérez, A. (2008). La educación física y la organización de la clase: aprendiendo a enseñar Consideraciones previas. *Publicaciones*, 38, 163-182. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2253>

Secretaría de Salud. (2020, 20 de octubre). El Gobierno de México tomó las medidas más adecuadas para la contención y mitigación de COVID-19 [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.mx/salud/prensa/168-el-gobierno-de-mexico-tomo-las-medidas-mas-ade-cuadas-para-la-contencion-y-mitigacion-de-covid-19#:~:text=L%C3%B3pez%2DGatell%20Ram%C3%ADrez.-,La%20Jorna-da%20Nacional%20de%20Sana%20Distancia%20fue%20una%20de%20las,de%20casos%2C%20defunciones%20y%20hospitalizacio-nes..>

Serrano, P., y Luque, C. (2018). *Motricidad fina en niños y niñas: desarrollo, problemas, estrategias de mejora y evaluación*. Ediciones Arcer.

World Health Organization WHO. (2016). *Apoyando el desarrollo en la primera infancia: de la ciencia a la aplicación a gran escala*. https://www.who.int/docs/default-source/mca-documents/child/ecd/ecd-lancet-exec-summary-es.pdf?Status=Master&sfvrsn=fee88bc0_5

Capítulo **3.3**

La emocionalidad en el aula

*José de Jesús Rodríguez Rangel
Ma. Antonia Miramontes Arteaga
Karla Castillo Villapudua*

<https://doi.org/10.61728/AE20240400>



Resumen

La educación emocional y las competencias socioemocionales son elementos cruciales para el desarrollo integral de docentes y estudiantes. Dichos componentes son necesarios para cultivar competencias socioemocionales en los educadores fortaleciendo las habilidades: intrapersonales, interpersonales, el manejo del estrés, el estado de ánimo y adaptabilidad. Estos aspectos no solo influyen en la calidad de las interacciones entre los docentes y los estudiantes, sino también en la atmósfera general del aula. Por lo anterior, el objetivo de este capítulo es analizar las diversas dimensiones en la práctica docente que requieren atención, como el conocimiento disciplinario, la relación con los estudiantes, la gestión del aula, la planificación y la evaluación. Integrar estas dimensiones con competencias socioemocionales fortalece la capacidad del docente para abordar los desafíos emocionales que surgen en la enseñanza.

La carencia de educación emocional en los docentes puede acarrear problemas significativos. Por ejemplo, la desconexión emocional puede generar un ambiente de aprendizaje desmotivador, y la falta de adaptabilidad afecta la respuesta a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Promover estas competencias no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también contribuye a un ambiente educativo más enriquecedor y favorable para el desarrollo integral de los estudiantes.

En el amplio sector educativo, donde la interacción entre docentes y alumnos es la esencia misma del proceso de aprendizaje, la emocionalidad se erige como un elemento fundamental y, a menudo, subestimado. Este capítulo, titulado “La Emocionalidad en el Aula”, se sumerge en las complejas corrientes emocionales que fluyen entre los muros de las aulas, destacando la importancia crucial de reconocer y comprender las emociones tanto de los educadores como de los educandos.

De acuerdo con Ardila (2011) en el proceso de la enseñanza, las emociones desempeñan un papel intrincado y multifacético. Esto quiere decir que los docentes son los principales actores, pues convergen día con día

en un entorno educativo donde una de sus principales tareas consiste en que cada estudiante se sienta motivado, desafiado y apoyado. Por ello, su papel no solo radica en impartir información, sino en cultivar la curiosidad, fomentar el pensamiento crítico y nutrir el desarrollo integral de cada individuo

El docente, más que un mero instructor, se erige como un modelador de actitudes y valores, construyendo puentes de comprensión entre las materias académicas y la vida cotidiana. En este sentido, el educador es parte vital del ambiente dentro del aula ya que debe de ser capaz de discernir las necesidades emocionales y cognitivas de sus alumnos, adaptando su enfoque pedagógico para maximizar el potencial de cada estudiante.

Esta figura influye directamente en el clima del aula y, por ende, en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. A su vez, las emociones de los estudiantes, moldeadas por experiencias individuales y contextos personales, mediante el entusiasmo de su participación y compromiso en el proceso educativo.

Por ello hablar de la emocionalidad en el aula debe de ser una parte vital en los procesos formativos, enfatizando que la educación debe de ser integral en el ser, puesto que no solo se deben de atender los aspectos cognoscitivos del estudiante, como los anteriores modelos educativos se regían, sino que, por el contrario, con un enfoque holístico en el cual el individuo se forme integralmente.

¿Pero que le compete hoy en día a la educación y como se define esta propia mente? Según la Unicef, “la educación es un derecho básico de todos los niños, niñas y adolescentes, que les proporciona habilidades y conocimientos necesarios para desarrollarse como adultos y además les da herramientas para conocer y ejercer sus otros derechos” (s.f.)

En virtud de lo anterior se argumenta que la educación es un derecho el cual debe de integrar las habilidades y conocimientos que en este sentido su objetivo sea brindar las pautas necesarias que permitan al individuo desarrollar herramientas en su formación integral. Así pues, la educación se forja como un pilar en los procesos de aprendizaje no solo en el sentido académico sino en todos los aspectos que competen al desarrollo integral del ser. Para ello aspectos tan importantes como la inteligencia se convierten en puntos críticos de este proceso de aprendizaje, Ardila (2011) define la inteligencia como:

Las características que asociamos con el concepto de inteligencia, como capacidad de solucionar problemas, de razonar, de adaptarse al ambiente, han sido altamente valoradas a lo largo de la historia. Desde los griegos hasta hoy se ha pensado que este conjunto de características que distingue positivamente a las personas les brindan un lugar especial en la sociedad. Esto se ha considerado incluso antes de que se comenzara a estudiar científicamente el concepto de inteligencia y su medición. Hoy se conoce que la inteligencia (o inteligencias) existe en todas las personas en mayor o menor grado, y también en los animales no humanos. (p.4)

En este sentido, el autor conceptualiza la inteligencia como un conjunto de características que han sido valoradas a lo largo de la historia y que asociamos con la capacidad de solucionar problemas, razonar y adaptarse al entorno. Desde la antigüedad, se ha considerado que estas cualidades distinguen de manera positiva a las personas, otorgándoles un lugar especial en la sociedad.

Hablar en la actualidad de inteligencia va más allá de solo una medición de la cognición y no solo se enfoca en las habilidades duras del ser humano, sino que se que con el paso del tiempo se han descrito diversos tipos de inteligencias, integrando con ello la teoría de las inteligencias múltiples, en donde se hacen énfasis en las habilidades blandas como la inteligencia emocional, configurando la importancia del desarrollo de cada una de ellas para el individuo.

En este tenor se aborda la importancia de la formación integral del docente, en donde se integre y visualice no solo la formación en el desarrollo de habilidades duras, sino que por el contrario se puede resaltar la importancia de la incorporación de habilidades blandas y socioemocionales en su quehacer puesto que ellas son un factor directo en el entorno de enseñanza aprendizaje.

Por ello la inteligencia emocional del docente se convierte en un faro que guía el barco del aprendizaje, iluminando no solo los contenidos curriculares, sino también el entendimiento mutuo, la empatía y la construcción de relaciones significativas. La conexión entre las emociones del educador y la calidad del ambiente de aprendizaje es un factor condicionante ya que en el aula el ambiente de aprendizaje es un entramado complejo que integra no solo los contenidos teóricos de cada materia, sino que cada elemento juega un papel importante en este proceso mediando así la calidad educativa. Al respecto Garces (2021) señala:

El poseer competencias que faciliten la identificación, comprensión y regulación de las emociones propias y de otros y, por supuesto, valorar el papel de las emociones en el desempeño y en la vida de las personas, se ha convertido en un desafío y necesidad para que los docentes puedan formar individuos con responsabilidad ciudadana, respetuosos, conscientes de sus emociones y capaces de convivir a partir del entendimiento y del encuentro con el otro a pesar de las diferencias. (p.7)

La cita anterior, se ajusta bastante bien, al hecho de que es necesario dar cuenta de las múltiples emociones que emergen en los procesos de aprendizaje. Llegado a este punto, y con el fin de brindar un conocimiento más amplio de este fenómeno, pasaremos a explorar algunos de sus componentes y dimensiones.

Componentes y dimensiones

El poder incidir en mejorar estas competencias emocionales en los docentes es fundamental para el desarrollo de un entorno de aprendizaje efectivo y enriquecedor. Estas competencias no solo se refieren a la inteligencia académica, sino también a la capacidad de entender, gestionar y utilizar las emociones de manera constructiva, ya que dentro del aula no solo basta con el poder ser experto en el desarrollo pleno de la materia, el gestionar cada uno de los aspectos que integran la comprensión y gestión adecuada de las emociones pueden transformar las aulas en espacios vibrantes de aprendizaje, donde la conexión emocional se convierte en el cimiento sobre el cual se construye un futuro educativo sólido y enriquecedor, generando cambios positivos en diversos ejes y puntos como lo puede ser cada uno de los siguientes:

Relación maestro-alumno:

Empatía: los docentes con competencias emocionales desarrolladas son capaces de comprender las emociones y necesidades de sus estudiantes. La empatía fortalece la conexión entre maestro y alumno, creando un ambiente de confianza y apoyo.

Clima emocional positivo:

Gestión emocional: los profesores que pueden gestionar sus propias emociones contribuyen a la creación de un clima emocional positivo en el aula. Esto influye directamente en el bienestar emocional de los estudiantes y en su disposición para aprender.

Resolución de conflictos:

Habilidades de comunicación: Las competencias emocionales incluyen habilidades de comunicación efectivas, que son esenciales para la resolución de conflictos en el entorno educativo. Los docentes pueden abordar desafíos emocionales de manera constructiva, fomentando un ambiente de aprendizaje pacífico.

Motivación y participación:

Inspiración: Los profesores emocionalmente competentes pueden inspirar a sus estudiantes. La motivación intrínseca se ve impulsada cuando los docentes pueden conectar emocionalmente con los temas de estudio, despertando el interés y la participación activa de los alumnos.

Aprendizaje socioemocional:

Modelo a seguir: Los docentes son modelos a seguir en el aprendizaje socioemocional. Al integrar competencias emocionales en su enseñanza, están preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos emocionales en la vida diaria y promoviendo el bienestar integral.

Adaptabilidad al cambio:

Resiliencia: los profesores con competencias emocionales bien desarrolladas son más resilientes frente a los desafíos y cambios en el sistema educativo. Esta resiliencia se transmite a los estudiantes, enseñándoles a manejar el estrés y la presión de manera efectiva.

Mejora del rendimiento académico:

Concentración y memoria: un entorno emocionalmente positivo facilita la concentración y mejora la retención de información. Los estudiantes se sienten más cómodos y motivados, lo que tiene un impacto directo en su rendimiento académico.

Desarrollo de habilidades sociales:

Colaboración: las competencias emocionales permiten a los docentes fomentar la colaboración entre estudiantes, enseñando habilidades sociales esenciales para la vida, como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

Prevención del estrés y el agotamiento:

Autocuidado: la autoconciencia emocional ayuda a los docentes a reconocer y gestionar el estrés, evitando el agotamiento. Un profesor emocionalmente equilibrado puede mantener una carrera más sostenible y efectiva a largo plazo.

En su esencia, el docente es un arquitecto de experiencias educativas significativas, cuya influencia va más allá del aula, Garcés menciona que “las competencias emocionales están estrechamente relacionadas con la toma de conciencia, comprensión, expresión y regulación de forma apropiada de las emociones” (p. 368) así mismo Aristulle y Paoloni-Stente en Garcés (2021) explican que para desarrollar competencias socioemocionales en el docente es necesarios cinco elementos:

1. Componente intrapersonal: la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros.
2. Componente interpersonal: incluye la habilidad para empatizar, ser responsable y poder establecer y mantener vínculos con otras personas.
3. Componente de manejo de estrés: que incluye la habilidad para controlar los impulsos y tolerar las presiones originadas por situaciones estresantes.

4. Componente de estado de ánimo: supone la habilidad para ser optimista y estar satisfecho consigo mismo y con la vida en general.
5. Componente de adaptabilidad o ajuste: que implica la capacidad de ser flexible ante situaciones cambiantes y crear soluciones pertinentes a los problemas sociales y personales que se enfrentan (Garcés, 2021).

Desarrollar competencias socioemocionales en los docentes es un proceso integral que requiere la atención y fortalecimiento de estos cinco elementos fundamentales, esenciales para cultivar la inteligencia emocional en los educadores, se entrelazan para formar una base sólida que no solo impacta el bienestar personal del docente, sino que también influye de manera significativa en el entorno educativo y en la formación integral de los estudiantes.

Para ello es importante recalcar el trabajo de las dimensiones propuestas por Fierro en el ámbito de la práctica docente ya que ofrecen un marco comprensivo para entender y evaluar diversos aspectos que inciden en la labor educativa. Estas dimensiones no solo delimitan las habilidades y competencias necesarias para desempeñarse eficazmente como docente, sino que también abordan la complejidad y la riqueza inherente al proceso educativo. Al sumergirse en estas dimensiones, se revela una estructura integral que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, incurriendo en el terreno de las interacciones humanas, el compromiso emocional y la adaptabilidad pedagógica, Fierro (2000) menciona que:

La institución escolar representa en la práctica de cada maestro, y que imprime una dimensión colectiva al quehacer individual: las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades que en cada escuela se constituyen y que a su vez forman parte de una cultura profesional; determinados saberes y prácticas de enseñanza que se socializan al interior del gremio y que los maestros van asimilando a partir del contacto con sus colegas. (p.30)

En lo anterior se resalta la relevancia de la colaboración y comunicación entre los miembros del personal, así como con la dirección de la institución. La dimensión institucional enfatiza que el docente debe ser capaz de adaptarse y contribuir constructivamente al ambiente escolar, participando activamente en iniciativas institucionales y manteniendo una relación armoniosa con sus colegas.

El poder seguir desarrollando competencias dentro de las habilidades blandas que doten al docente de herramientas como la asertividad, la colaboración y la comunicación efectiva en el área laboral, generan en el docente un bienestar dentro de su contexto laboral.

Dimensión interpersonal

La dimensión interpersonal, según Fierro, se centra en las relaciones humanas dentro del entorno educativo. En este sentido, la interacción del docente con los estudiantes, colegas, padres y demás actores de la comunidad educativa adquiere un papel central. En la cual la calidad de estas relaciones tiene un impacto directo en la efectividad de la enseñanza.

La empatía, la comunicación efectiva y la capacidad de establecer conexiones emocionales son elementos cruciales en esta dimensión. Puesto que los seres humanos somos sociables por naturaleza y así mismo siempre se tiende a pertenecer a un círculo social, por ende, la importancia de las emociones radica en que estas no solo afectan la experiencia emocional del docente, sino que también influyen en la dinámica de las relaciones interpersonales.

Esta dimensión reconoce que las emociones pueden jugar un papel significativo en la motivación de los estudiantes, la resolución de conflictos y la creación de un ambiente de aprendizaje positivo. De esta forma, un docente que maneja adecuadamente sus propias emociones y es sensible a las emociones de los demás puede cultivar relaciones más saludables y efectivas en el entorno educativo. (Fierro, et al., 2000, p.33).

Dimensión social

Esta dimensión intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyo destinatario son diversos sectores sociales. (Fierro, et al., 2000, p.33). Por ello, se enfatiza la importancia de que el docente comprenda y responda a las dinámicas sociales, culturales y económicas que afectan a sus estudiantes.

Concordando con los pensamientos de grandes teóricos como Freire (2000) e Ilich (2011) los cuales puntualizan la importancia de los contextos

sociales para generar cambios, iniciados por las motivaciones emocionales de los individuos que siempre buscaban en estos cambios una mejoría de su propio bienestar. Desde la perspectiva del docente esta dimensión implica estar al tanto de las diversidades presentes en el aula, promover la inclusión y abordar las inequidades que puedan surgir en el proceso educativo. La dimensión social reconoce que la educación no solo tiene un impacto en el individuo, sino que también contribuye a la formación de una sociedad más justa y equitativa, generando conexiones humanas y, en última instancia, mejorar la práctica docente.

Dimensión didáctica

Hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos construyan su propio conocimiento. (Fierro, et al., 2000, p.34)

Se enfoca en la planificación y ejecución de las estrategias de enseñanza que el docente emplea para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En esta dimensión, se destaca la importancia de seleccionar métodos pedagógicos efectivos, adaptados a las características del grupo estudiantil y al contenido específico a ser enseñado.

Fierro et al. (2000) subrayan la necesidad de que el docente posea un conocimiento profundo de los contenidos que enseña y la capacidad de estructurarlos de manera accesible y significativa para los estudiantes. La dimensión didáctica implica la utilización de recursos didácticos adecuados, la implementación de evaluaciones formativas y sumativas, y la capacidad de ajustar la enseñanza en función de las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes.

En este contexto, las emociones también juegan un papel importante, ya que un docente emocionalmente inteligente puede crear un ambiente de aprendizaje positivo y motivador, la didáctica reconoce que la efectividad del proceso educativo depende en gran medida de cómo el docente organiza y presenta la información, así como de su capacidad para adaptarse a las dinámicas del aula y fomentar un ambiente propicio para el aprendizaje.

Dimensión valoral

Se centra en la consideración de los valores éticos y morales en la práctica docente. En esta dimensión, se destaca la importancia de que el docente actúe con integridad, promoviendo valores positivos y éticos tanto en su propia conducta como en la enseñanza que ofrece a los estudiantes.

Fierro et al. (2000) resalta la necesidad de que el docente reflexione sobre sus propios valores y cómo estos se reflejan en su práctica educativa, implica el fomento de la responsabilidad, la equidad, el respeto y la tolerancia dentro del ambiente educativo. Por ello se destaca la formación integral de individuos éticos y comprometidos con la sociedad. Las emociones también juegan un papel crucial, ya que la capacidad del docente para manejar sus propias emociones y comprender las de los demás contribuye a la creación de un clima valoral positivo en el aula. Por ello ligar las dimensiones que Fierro (2000) menciona junto con los componentes Aristulle y Paoloni-Stente (2019) dan un acercamiento a la necesidad de integrar herramientas que fortalezcan la emocionalidad en el aula tomando en cuenta al docente como un pilar fundamental de este proceso.

El primer componente intrapersonal destaca la importancia de que el docente sea consciente de sus propias emociones, comprenda su origen y, lo que es igualmente crucial, tenga la habilidad de relacionarse efectivamente con los demás. Este aspecto implica un autoconocimiento profundo que permite al educador reconocer y gestionar sus propias emociones, estableciendo así un fundamento sólido para el manejo de las interacciones sociales en el aula.

El componente interpersonal, por su parte, resalta la necesidad de que el docente desarrolle la habilidad de empatizar, asumir responsabilidad y construir relaciones sólidas con sus alumnos y colegas. La empatía, en particular, se convierte en un pilar esencial para comprender las necesidades emocionales de los estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje en el que la confianza y la conexión son fundamentales.

El manejo de estrés, como tercer componente, aborda la realidad de que la labor docente puede estar sujeta a situaciones estresantes. La capacidad para controlar impulsos y tolerar la presión derivada de estas situaciones no solo beneficia al docente en términos de salud mental, sino que

también establece un ejemplo positivo para los estudiantes sobre cómo enfrentar desafíos y presiones en la vida cotidiana.

El cuarto componente, relacionado con el estado de ánimo, destaca la importancia de que el docente cultive la habilidad para ser optimista y encontrar satisfacción consigo mismo y con la vida en general. Este aspecto no solo contribuye al bienestar personal del educador, sino que también influye en el tono emocional del aula, creando un ambiente propicio para el aprendizaje y la motivación.

Finalmente, el componente de adaptabilidad o ajuste enfatiza la capacidad del docente para ser flexible ante situaciones cambiantes y generar soluciones pertinentes a los problemas sociales y personales que se presentan. Esta habilidad no solo facilita la gestión de situaciones imprevistas en el entorno educativo, sino que también modela una actitud de aprendizaje continuo y resiliencia para los estudiantes.

Problemas asociados a la falta de competencias emocionales

La carencia de educación emocional y competencias socioemocionales en el ámbito docente puede desencadenar una serie de problemas que afectan no solo al docente en sí, sino también a sus estudiantes y al entorno educativo en general. La inteligencia emocional en el docente es esencial para cultivar un ambiente de aprendizaje saludable y productivo. En ausencia de estas habilidades, se manifiestan diversas complicaciones que van desde la falta de conexión con los estudiantes hasta el deterioro del clima en el aula.

En primer lugar, la incapacidad del docente para comprender y gestionar sus propias emociones puede traducirse en una falta de empatía y sensibilidad hacia las necesidades emocionales de los estudiantes. La empatía, fundamental para construir relaciones significativas, puede debilitarse, lo que afecta negativamente la calidad de la interacción entre el docente y los alumnos. Esta desconexión emocional puede resultar en un ambiente de aprendizaje frío e inhóspito, donde los estudiantes se sienten poco comprendidos y desatendidos.

Además, la falta de competencias socioemocionales en el docente puede contribuir a una deficiente gestión del estrés y la presión. La enseñanza

es una profesión que implica desafíos constantes, y la habilidad para manejar el estrés de manera efectiva es crucial. Un docente sin competencias emocionales puede experimentar una mayor propensión al agotamiento, afectando su bienestar general y, por ende, su desempeño en el aula. La calidad de la enseñanza se ve directamente afectada cuando el docente no cuenta con las herramientas emocionales para afrontar las demandas del trabajo.

Otro problema potencial radica en la incapacidad para gestionar conflictos y tensiones en el aula. Las interacciones entre estudiantes, así como entre el docente y los padres, pueden generar situaciones conflictivas. Sin habilidades emocionales, el docente podría enfrentar dificultades para abordar estos conflictos de manera constructiva, lo que puede dar lugar a un ambiente educativo tenso y poco colaborativo.

La falta de inteligencia emocional también puede influir en la capacidad del docente para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes. La diversidad en el aula requiere flexibilidad y comprensión para atender las distintas experiencias y estilos de aprendizaje. La rigidez emocional puede limitar la capacidad del docente para ajustar su enfoque pedagógico, dejando a algunos estudiantes rezagados y desfavoreciendo la inclusión.

En última instancia, la ausencia de educación emocional en el docente puede contribuir a la creación de un entorno educativo desmotivador, en donde la falta de conexión emocional, las incapacidades para inspirar y motivar a los estudiantes pueden resultar en un bajo rendimiento académico, falta de interés y desánimo general en el proceso de aprendizaje. La importancia de las competencias emocionales en el docente no puede subestimarse. Su ausencia no solo afecta al individuo en términos de bienestar y desarrollo profesional, sino que también tiene un impacto directo en la calidad del aprendizaje y el clima en el aula. La promoción y el desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes se presentan como una inversión fundamental para construir entornos educativos enriquecedores y favorecedores del crecimiento integral de los estudiantes.

En la tabla 1 muestra las principales teorías para abordar la emocionalidad en el aula:

Tabla 1. Principales teorías para abordar la emocionalidad en el aula.

Autor	Daniel Goleman	Peter Salovey y John Mayer	Daniel Goleman, Peter Salovey y John Mayer
Título	Teoría de la Inteligencia Emocional 1995.	Teoría de la Educación Emocional 1990.	Teoría del Aprendizaje Socioemocional (SEL)
Teoría	<p>La Inteligencia Emocional (IE) se centra en la capacidad de reconocer, comprender, gestionar y utilizar las propias emociones, así como en la habilidad para manejar las relaciones emocionales con los demás.</p> <p>Goleman identifica cinco componentes clave de la IE: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.</p> <p>Propone que la IE es esencial para el éxito en diversas áreas de la vida, incluyendo el ámbito educativo, laboral y personal.</p> <p>Destaca la importancia de la IE en la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el liderazgo efectivo.</p>	<p>Se centra en el desarrollo de habilidades emocionales desde una edad temprana para fomentar el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.</p> <p>Propone la enseñanza explícita de habilidades emocionales, como el reconocimiento de emociones propias y ajenas, la regulación emocional y la empatía.</p> <p>Destaca la importancia de integrar la educación emocional en el currículo escolar para mejorar las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes.</p> <p>Reconoce la influencia positiva de la educación emocional en la calidad de las interacciones sociales y el clima escolar.</p>	<p>La SEL combina elementos de la Inteligencia Emocional y la Educación Emocional para abordar el desarrollo integral de las habilidades socioemocionales de los individuos en entornos educativos y sociales.</p> <p>Se enfoca en promover la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales como componentes esenciales para el aprendizaje efectivo y el bienestar general.</p> <p>Propone estrategias y programas educativos que incorporan la SEL para mejorar el clima escolar, la interacción entre estudiantes y la preparación para la vida en sociedad.</p>

Metodología

En este estudio se utilizó un enfoque que mezcló diferentes métodos, tanto numéricos como descriptivos para evaluar cómo los maestros manejan las emociones en clase. La meta era entender las habilidades emocionales

de los maestros y cómo afectan el entorno de aprendizaje. Por eso, se llevó a cabo un análisis para examinar los problemas y encontrar los factores involucrados. Esto nos ayudó a acercarnos a posibles formas de intervenir y mejorar las teorías que apoyan nuestro enfoque educativo.

El enfoque metodológico

Para desarrollar la investigación se asume un enfoque metodológico mixto, es decir, una combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo. El enfoque mixto puede ser comprendido como “el tipo de investigación en la que un investigador o equipo de investigadores combina elementos de enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa (por ejemplo, uso de puntos de vista cualitativos y cuantitativos, recopilación de datos, análisis, técnicas de inferencia)” (Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007, citado en Gallardo, 2017, p.26)

El diseño metodológico comprende la aplicación de instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, para la obtención de un análisis integrador, a partir de los siguientes puntos:

- *Triangulación.* Se contrastaron los datos cuantitativos y cualitativos para corroborar los hallazgos obtenidos, facilitando la validez de los resultados de los mismos.
- *Compensación.* Se recurre a los dos tipos de datos para integrar las herramientas que permitan contrarrestar las debilidades potenciales de cada método y fortalecer ambos paradigmas.
- *Complementación.* Se utilizan ambos métodos para tener una mayor comprensión del fenómeno.

Definición de la muestra

Para la integración de información en el proyecto de intervención se consideran tres tipos de actores en la concepción del fenómeno: A) docentes, B) administrativos (área de formación docente), C) alumnos, debido a que dichos sujetos parten de la integración de un panorama más amplio del estudio, para la realización de un diagnóstico a partir de los actores principales de la problemática (ver figura 1).

Figura 1. Actores principales de las competencias socioemocionales en docentes.



Nota. Elaboración propia.

Estrategia(s) de obtención de datos

Para la obtención de datos se integró tres instrumentos los cuales ayudan a dar un acercamiento de la problemática, en un contexto universitario privado de la ciudad de Tijuana Baja California, se toma como muestra la población docente de 2 grupos de la carrera de ingeniería en multimedia, así como al alumnado perteneciente a los mismos docentes.

Integrando para la parte docente un cuestionario de 10 preguntas clave teniendo una muestra general a 9 docentes, por medio de un sondeo de opinión implementado con la herramienta google forms. En cuanto al alumnado se implementó la misma técnica, pero en esta ocasión fue a un conjunto de 22 alumnos, así mismo la observación directa de algunas clases de manera presencial.

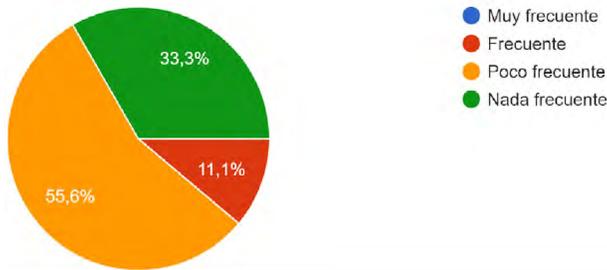
Resultados de la muestra en el contexto

Baja formación docente en manejo de emociones

Entre los primeros resultados encontramos que se percibe una baja formación por parte de la institución en el área de las competencias socioemocionales de los docentes. Los docentes perciben una baja preocupación

por parte de la institución en ser formados en ese ámbito, ya que en el sondeo que se realizó a los mismos, con correspondencia a la pregunta número tres, la cual hace referencia a la frecuencia en al que la institución educativa proporciona programas para fortalecer dichas áreas en los docentes, el 55.6 % menciona “poco frecuente”, mientras que, el 33.3 % mencionó “Nada frecuente”, mostrando con esto una preocupación en el desarrollo de estas habilidades ya que solo el 11.1 % refirió que se les ha ofrecido una capacitación o algún programa que desarrolle sus competencias emocionales (ver figura 2).

Figura 2. ¿Qué tan frecuente, la institución educativa proporciona programas específicos para fortalecer las competencias socioemocionales de los docentes?



Nota. Elaboración propia.

Uno de los factores asociados a esta causa, es escasa capacitación en habilidades socioemocionales durante la formación inicial del docente: Este factor señala la falta de énfasis en la formación inicial de los educadores en el desarrollo de habilidades para comprender, regular y gestionar las emociones, tanto propias como de los demás, esto toma relevancia que toma fuerza en la teoría de Mayer y Salovey ya que ellos definen la inteligencia emocional como aquella basada en el uso adaptativo de las emociones, lo que implica la habilidad para percibir las, valorarlas, comprenderlas, regularlas y expresarlas con precisión, para así promover el crecimiento afectivo e intelectual.

Las instituciones de formación docente podrían no ofrecer programas o cursos específicos que aborden de manera adecuada el componente emocional del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto mismo toma relevancia ya que existe un número amplio de docentes que aptamente trabajan en

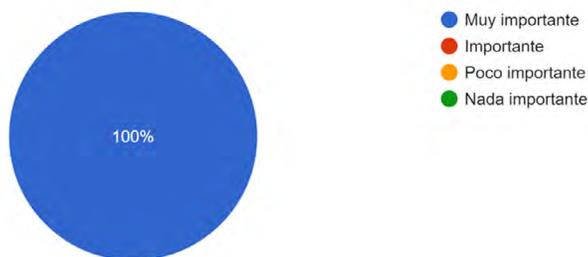
la institución que son egresados de la misma, lo cual genera que, si en la institución no se incluye desde su filosofía y formación una integración de las competencias emocionales, el alumno egresado, y docente actualmente de la misma institución carece de dichas habilidades.

La ausencia de una base sólida en competencias socioemocionales desde el inicio de la carrera docente puede dejar a los educadores mal equipados para enfrentar eficazmente los desafíos emocionales que surgen en el aula, factores que podemos observar desde las bases teóricas-referenciales desde los autores Bisquerra y Prieto.

Falta de apoyo institucional para la gestión emocional en el aula

Con base en el análisis de las encuestas realizadas a los docentes y el trabajo de observación de campo se identificó que no existe el suficiente apoyo por parte de la institución en brindar programas de gestión emocional al docente, a pesar de ser un punto de importancia para los docentes encuestados ya que el 100 % de los encuestados menciona que la educación emocional es de vital importancia, así mismo con referencia a la consideración de los docentes ante la regulación emocional como parte integral de su formación inicial y continua, el mismo 100 % de ellos si consideran que dicha regulación socioemocional debe de ser parte de la formación de su quehacer profesional (ver figura 3).

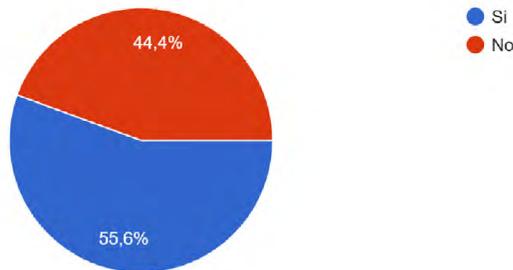
Figura 3. ¿Cómo percibe la importancia de la educación socioemocional en su desarrollo integral?



Nota. Elaboración propia.

Por ello su preocupación por dicha formación se evidenció, en donde los docentes externaron sentir no solo una incertidumbre en cuanto a los diversos problemas que les acontecen y que de esta manera se percibe un desapego de la institución a sus propias necesidades emocionales (ver figura 4).

Figura 4. ¿Ha experimentado situaciones específicas que le hayan generado malestar emocional en el ejercicio de su labor docente?



Nota. Elaboración propia.

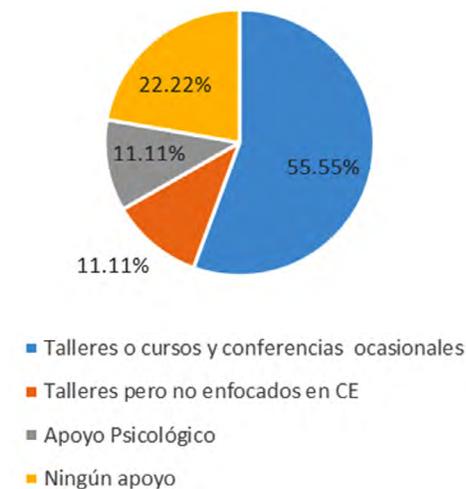
Más del 50 % de los docentes encuestados en algún momento se ha enfrentado a situaciones que generan malestar en su práctica docente.

Uno de los factores detectados a esta causa es la inadecuada asignación de recursos y programas de desarrollo profesional: Este factor apunta a la falta de asignación de recursos suficientes por parte de las instituciones educativas para implementar programas efectivos de desarrollo profesional que aborden la gestión emocional en el aula. La ausencia de apoyo institucional en forma de financiamiento, tiempo dedicado y priorización de la formación en competencias socioemocionales puede limitar significativamente las oportunidades de los docentes para mejorar sus habilidades en este ámbito. Los programas de desarrollo profesional pueden incluir capacitación en estrategias para manejar el estrés, fomentar la empatía, cultivar un clima emocionalmente seguro en el aula y resolver conflictos de manera constructiva.

Escasez de recursos y herramientas específicas para promover habilidades socioemocionales

Por parte de los docentes existe una preocupación en no tener las competencias o herramientas que le permitan el poder promover una estabilidad socioemocional, por medio de la observación de campo se analizó que esto también es un problema generacional ya que son los docentes de edades tempranas o más jóvenes quienes tienden a ser más propensos al bajo control emocional, lo cual es un factor imperativo que los mismos docentes refieren, en el requerir diversas estrategias que les permitan poder adquirir dichas competencias y habilidades, mencionando en su mayoría de casos el integrar talleres y asesoramiento psicológico, entre otras herramientas audiovisuales que permitan el tener una guía para la autorregulación.

Figura 5. ¿Cómo cree que la institución podría brindar un mejor apoyo emocional en tales situaciones?



Nota. Elaboración propia.

Ante esta causa el factor detectado en el contexto, así mismo a expresión de algunos entrevistados es la poca asistencia de algunos docentes a los talleres o pláticas que se dan en cuanto a la actualización docente, por tal motivo la propia institución visualiza estas áreas como un gasto el cual no tienen retroalimentación o seguimiento efectivo por parte de los docentes,

lo cual provoca en mucho de los casos el no invertir en actualizaciones de este tipo ya que se considera un gasto innecesario.

A manera de conclusión

El objetivo de este capítulo consistió en analizar las diversas dimensiones en la práctica docente que requieren atención, como el conocimiento disciplinario, la relación con los estudiantes, la gestión del aula, la planificación y la evaluación. Integrar estas dimensiones con competencias socioemocionales que fortalezcan la capacidad del docente para abordar los desafíos emocionales que surgen en la enseñanza.

Vimos cómo la figura del docente no deja de ser un pilar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende, su desarrollo integral no es ajeno a la formación e integración de competencias socioemocionales para su quehacer educativo. Desde este punto de partida es vital el reivindicar el valor de la figura docente, en donde las organizaciones educativas fortalezcan las habilidades de sus educadores buscando generar bienestar integral en cada uno de ellos. No solamente centralizar la práctica educativa en el alumnado, por el contrario, buscar nuevamente el visualizar la importancia del docente ya que es quien implementa en este sentido los contenidos teóricos desde su práctica educativa.

Por ello el impacto de una buena educación inicia desde la formación del docente y la propia preocupación de las instituciones por valorar el rol del educador en cada una de sus diferentes dimensiones, buscando un bienestar integral en sus colaboradores, puesto que son ellos quienes traducen los contenidos a aprendizajes, dan seguimiento a los currículos a través de las clases del día a día y finalmente concretan una educación de calidad.

Referencias

- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y representaciones*, 7(3), 141-159. Propuesta del Marco Curricular Común de la Educación.
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Chica Palma, O. C. y Sánchez Buitrago, J. O. (2023). *Educación emocional y bienestar docente: los maestros como modeladores emocionales*: (1 ed.). Editorial Unimagdalená. <https://elibro.net/es/lc/cesun/titulos/231073>
- Claudia Garcés Polo. (2021). *Competencias socioemocionales de los docentes: Elemento clave para la mejora del proceso de enseñanza*. GACETA DE PEDAGOGÍA, 40, 362-378. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi40.931>
- Delgado, P. (2022, 3 noviembre). *¿Cómo recuperar el prestigio docente?* Observatorio / Instituto Para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/como-recuperar-el-prestigio-docente/>
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. *Revista del Centro de Investigación*. Universidad La Salle, 4(14), 100-102.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. FCE.
- Marquès, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias*. Recuperado de <https://bit.ly/1sQf79>.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Cherkasskiy, L. (2010). La inteligencia emocional cumple 20 años. *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional II*, 9-30.
- PRIETO, M. D., & HERNÁNDEZ, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 17-21.

- Retana, J. Á. G. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 97-109.
- Saborío Morales, L., y Hidalgo Murillo, L. F. (2015). *Síndrome de burnout*. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Unicef. (s.f.) *Educación y aprendizaje*. <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>

Capítulo 3.4

Fomentando bienestar: aportaciones documentales para una educación socioemocional y calidad de vida en la psicopedagogía hospitalaria

*Mary José Pérez Gachuz
Dennise Islas Cervantes
Reyna Isabel Roa Rivera*

<https://doi.org/10.61728/AE20240417>



Resumen

El presente análisis documental aborda investigaciones comunitarias, educativas, proyectos, experiencias, así como, aportes innovadores relacionados con la pedagogía hospitalaria y la educación socioemocional en espacios hospitalarios, de carácter internacional y nacional. Con el objetivo de conceptualizar y difundir la labor de la psicopedagogía hospitalaria y sus medios educativos para fomentar el desarrollo socioemocional en niños y adolescentes en situación de enfermedad que se han visto excluidos de la educación regular. Este trabajo fue concretado que a través de una metodología exploratoria y descriptiva permitió el análisis de textos que fueron agrupados en cuatro categorías: 1) Atención Educativa a niños, niñas y adolescentes hospitalizados; 2) Atención educativa hospitalaria en México; 3) Educación socioemocional en aulas hospitalarias para la mejora de la calidad de vida; 4) Educación hospitalaria y su relación con la calidad de vida. Concluyendo, la función y aportes desde la psicopedagogía en espacios hospitalarios permiten establecer líneas de intervención relacionadas con el diseño e implementación de estrategias psicopedagógicas a partir de diagnósticos educativos pertinentes al contexto de los estudiantes en situación de enfermedad.

Introducción

Este documento presenta diversos aportes relacionados con la psicopedagogía hospitalaria, rama de la pedagogía encargada de brindar seguimiento y acompañamiento educativo a infantes y jóvenes en situación de enfermedad, siendo una población vulnerable que se ve expuesta, a la carga negativa emocional y afectiva que conlleva una situación de hospitalización o convalecencia, pues implica una situación de riesgo para el bienestar y la continuidad del proceso de escolarización del estudiante.

La atención educativa a infantes y jóvenes de edad escolar en situación de enfermedad, brindada en espacios de educación informal, conlleva re-

tos relacionados con el acceso a la educación, el apoyo educativo, la permanencia y la continuidad del proceso de aprendizaje o de escolarización, por ello, es urgente la búsqueda e implementación de soluciones gestionadas desde la rama de la Psicopedagogía, que permitan disminuir las desventajas de poblaciones vulnerables como lo son aquellos estudiantes con una condición de hospitalización.

Realizar este proyecto a través de la investigación documental sobre la atención educativa en espacios hospitalarios, surge como interés por comprender aquellos retos educativos a los que se enfrenta la psicopedagogía hospitalaria, así como, las experiencias y aportaciones pertinentes para dar seguimiento al proceso de escolarización, el fomento al bienestar emocional y la calidad de vida de estudiantes en condición de hospitalización. Es aquí donde la psicopedagogía hospitalaria, a grandes rasgos sugiere que los profesionales del área educativa tienen la obligación de formar al estudiante enfermo para hacer frente a las dificultades que se presenten a partir de su hospitalización, promoviendo el fortalecimiento de su estado emocional y afectivo.

Metodología

El presente artículo se sustenta a través de un marco metodológico de tipo cualitativo mediante el análisis e indagación de la realidad histórica de esta rama de la pedagogía, a partir la revisión bibliográfica y conceptual de los temas incluidos; aportes innovadores relacionados con la pedagogía hospitalaria en México, educación socioemocional, así como, la calidad de vida de estudiantes en espacios hospitalarios, de carácter internacional y nacional, las cuales constituyen este estado de arte. Con la finalidad de conceptualizar la labor de la pedagogía hospitalaria y sus medios educativos para brindar acompañamiento y apoyo educativo a infantes y jóvenes en situación de enfermedad que se han visto excluidos de la educación regular.

Para el desarrollo de esta investigación documental se recopilaron 23 proyectos, aportes y experiencias de los autores más destacados del área de la pedagogía hospitalaria, que a través de sus aportaciones bibliográficas se ha construido un referente teórico sobre la psicopedagogía hospitalaria. La búsqueda de los artículos, investigaciones, proyectos y aportes se

realizó a través de motores de búsqueda como Google académico y en las siguientes bases de datos: Redalyc.org; refseek; SciELO.org; Dialnet; ERIC, Elsevier y Academia.edu.

Posteriormente se realizó el análisis de cada texto para integrar información de los principales aportes sobre la Pedagogía Hospitalaria y la educación emocional, se aplicó la técnica de investigación documental en materiales como, libros, revistas electrónicas, artículos e investigaciones, mediante la consulta de fuentes alternativas de lecturas relacionadas con los temas centrales del presente artículo. El proceso para el análisis documental consistió en las siguientes etapas: planeación, recolección de información, análisis e interpretación de la información y redacción de la información recolectada a través del análisis documental de acuerdo con los temas centrales del artículo.

Atención educativa a niños, niñas y adolescentes hospitalizados

Como presentación sobre la descripción de la intervención pedagógica hospitalaria, se retoma el proyecto de análisis documental realizado por Amado-Bustamante y Salazar-Peña (2018), quienes presenta como uno de sus objetivos el desarrollo de un marco conceptual sobre la labor de la pedagogía hospitalaria la cual conciben como:

(...) un ámbito de la pedagogía social orientada a las necesidades educativas especiales, encargada de la atención educativa de niños y jóvenes que se encuentran en condición de enfermedad e internados en entidades de la salud, con el objetivo de proporcionar una mejor calidad de vida, apoyo emocional y brindar estabilidad en su educación. (p. 15)

A partir de los avances e intervenciones en esta área de atención educativa a nivel internacional, el trabajo de Molina-Garuz (2021) sobre la pedagogía hospitalaria, base para la equidad y la inclusión en situación de enfermedad, presenta un aporte importante en cuanto a la concepción de la pedagogía hospitalaria, pues la autora la define como:

Una disciplina de carácter científico, académico y profesional que estudia e integra actuaciones educativas y psicoeducativas de calidad dirigidas a

las personas con problemas de salud y a sus familias, con el objeto de garantizar el cumplimiento de sus derechos, dar respuesta a las necesidades biopsicosociales, desarrollar sus potencialidades y mejorar la calidad de vida. (p. 33)

Respecto a los primeros trabajos sobre la atención educativa en contextos hospitalarios, en la región de España, Molina-Garuz (2021), indica que, a principios del siglo XIX, se comenzó con las primeras acciones de atención educativa en contextos hospitalarios, en espacios como asilos y hospitales, tras identificar la necesidad de brindar acciones en beneficio del desarrollo infantil.

Molina-Garuz, Arreondo-Vallejos y González Blanco (2020), por medio del libro, *Buenas prácticas e innovación en pedagogía hospitalaria*, presentan experiencias educativas implementadas en las escuelas y aulas hospitalarias, tanto de Europa como de América Latina, en las cuales exponen los elementos de las buenas prácticas, como lo son, el reconocimiento del niño como un sujeto de derecho e integral, del cual su aprendizaje parte del contexto que le afecta de distintas maneras, en que se debe garantizar el cumplimiento de sus derechos, la implementación de actividades multi-grado dirigidas a niños de diferentes edades y grados escolares en un mismo espacio o aula, por consiguiente, docentes capacitados en la aplicación de métodos colaborativos y adaptados a las condiciones de salud de los pacientes-alumnos. Así mismo, la implementación de prácticas pedagógicas y educativas, que integren proceso de continuidad educativa, además, de acciones de reinserción escolar.

Desde la región de Murcia, España, García Pérez (2018) a partir de la necesidad de creación de metodologías dirigidas a contextos hospitalarios, realizó el aporte sobre aulas hospitalarias: espacios y currículos específicos para situaciones únicas, a través de metodologías activas, desarrolló una estrategia a partir de la relación de tres aspectos: currículo expansivo ligado con experiencias del contexto; integración del currículo mediante proyectos de aprendizaje y la suma de programas específicos, con elementos emocionales y terapéuticos. Los profesores que participaron en este trabajo a través de las propuestas desarrolladas marcan la trayectoria de la pedagogía hospitalaria a través de las siguientes claves esenciales:

(...) mecanismos de apertura hacia el mundo exterior al hospital; colaboración y cooperación entre profesionales diferentes; creación de oportunidades de compartir y comunicar experiencias, así como, creación de proyectos que posibiliten trascender la situación hospitalaria y convertirse en un aprendizaje útil para la vida cotidiana (García-Pérez, 2018, pp. 205-206).

Definitivamente, la atención educativa los estudiantes-pacientes de edad escolar en ambientes hospitalarios, gestados es espacios de educación informal, son núcleo de preocupación por asegurar la práctica de sus derechos, sobre todo el derecho de acceso a la educación y de calidad de vida durante su desarrollo a pesar de tener un pronóstico desfavorable en cuanto a su salud. Por ello, desde la intervención pedagógica y la capacitación de profesionales educativos formados para actuar en estos espacios es importante, de esta manera, se ofrece una educación inclusiva y de atención a la diversidad.

Atención educativa hospitalaria en México

En cuanto a la experiencia de programas de atención educativa hospitalaria en México, Campos-Lorenzo (2019) describe el funcionamiento de la escuela de innovación pedagógica: tu escuela en el hospital en el Instituto Nacional de Rehabilitación, ubicado en Ciudad de México, a través de la recolección de información descriptiva a partir de sus observaciones y de diálogos entre diferentes actores de este programa. El programa implementa un enfoque pedagógico pertinente a las necesidades de los pacientes-alumnos. Algunas de las modalidades de intervención educativas identificadas por la autora son:

- Tutoría formal e individualizada, la cual implica las actividades de carácter educativo que les proporcionan a todos aquellos pacientes que por su condición de salud se les ha visto obligados a abandonar o desertar sus estudios pese a estar adscritos a una institución educativa. El programa les facilitó el acceso a la modalidad de la Escuela de Innovación para cursar sus estudios y al final obtener diplomas por cumplir sus actividades escolares.

- Corresponsabilidad con la escuela, la responsabilidad docente de apoyar a través de estrategias el proceso de enseñanza de los estudiantes hospitalizados.
- Vinculación con la escuela, se refiere a la creación de un vínculo entre los responsables del aula hospitalaria junto con los docentes del aula regular a la que asiste cada uno de los alumnos.
- Apoyo eventual que el docente brinda a partir de la implementación de actividades cuando un alumno. Paciente no comprende un determinado tema de su clase en su escuela regular y se le da seguimiento en el lapso de hospitalización. (Campos Lorenzo, 2018, p.73).

La investigación realizada por Arreola-Flores (2021), sobre la atención educativa a niños y adolescentes en situación de enfermedad, expone los resultados obtenidos a partir del trabajo sobre el cuestionamiento de ¿Cuáles con los elementos teóricos y metodológicos que fundamentan una propuesta pedagógica para los docentes hospitalarios?, desarrollada en la Zona Metropolitana de Guadalajara, México, la cual se implementó a través del programa de Sigamos aprendiendo... en el hospital, en cuatro hospitales del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los trabajadores del Estado (ISSSTE) y en la Unidad Médica de Alta Especialidad de Pediatría del Centro Médico Nacional de Occidente del IMSS, la atención de educación inclusiva se realizó en espacios denominados como “Aulas hospitalarias” constituidos por espacios acondicionados dentro de los pisos de hospitalización de pediatría, en los que se encuentran equipos y materiales que permiten a los estudiantes continuar con su proceso de aprendizaje durante su hospitalización. De acuerdo con el artículo, los principales retos de los docentes hospitalarios sobre atención a la diversidad son:

La atención educativa de acuerdo con el nivel y grado educativo en el que se encontraba el paciente alumno antes de su hospitalización; atención educativa a la diversidad hospitalaria en un mismo espacio con niños y adolescentes de distintos niveles y grados educativos; la diversificación de actividades que permita atender educativamente a los niños que puedan trasladarse por su condición de salud al aula hospitalaria y a los pacientes en cama de hospitalización, así como, la cuestión de ¿Qué priorizar: educación-salud o salud-educación? (Arreola-Flores, 2021, p. 46).

La investigación sobre pedagogía hospitalaria y las funciones del pedagogo hospitalario realizada por Méndez-Archundia (2016), es de carácter documental, así mismo la autora planteó como objetivo “analizar en qué consiste la pedagogía hospitalaria, cuál es su aporte a la educación, así como conocer cuáles son las principales funciones del pedagogo hospitalario y características de este” (p.10). En este estudio se concluyó la importancia de diseñar programas y planes de intervención psicoeducativa que atiendan las necesidades educativas de los pacientes hospitalizados en edad escolar, basados en educación inclusiva con el fin de lograr una integración social y escolar. Para ello, Méndez-Archundia (2016) puntualiza la importancia de capacitar a los profesionistas en educación para atender esta problemática.

(...) es necesario incluir en los programas de educación el tema de las necesidades educativas especiales de los niños enfermos y la respuesta educativa, además de favorecer la colaboración entre los padres, el hospital y la escuela para una intervención multidisciplinar. (p. 75)

Por consiguiente, otra profesión indispensable en los contextos hospitalarios es la del profesional psicopedagogo, capaz de adaptarse a la compleja sociedad actual en la que vivimos, a la necesidad de brindar acompañamiento y realizar evaluaciones psicoeducativas del niño o adolescente, para proponer estrategias y adecuaciones pertinentes a cada situación con el fin de brindar continuidad escolar.

De manera general, García-Fuentes, Rodríguez y Rodríguez (como se cita en Alemis, 2020) consideran que las principales capacidades y habilidades de un profesional de la psicopedagogía guardan relación con:

La capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; conocimientos generales básicos sobre el área de estudio, conocimientos básicos de la profesión; capacidad de análisis y síntesis; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad para generar nuevas ideas (creatividad); capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; capacidad de aprender, capacidad crítica y autocrítica; toma de decisiones y un compromiso ético. (p.15)

Finalmente, Fernández y Fernández (2006) indican, el profesional de la psicopedagogía debe tener su punto de mira en una acción que permita

abordar la complejidad de la educación actual y ha de ser enfocada como una profesión que persiga la búsqueda de una escuela igualitaria, inclusiva y comprensiva.

El desarrollo de diversos proyectos para asegurar la continuidad educativa de estudiantes en situación de enfermedad permite reconocer la importancia de establecer características y lineamientos específicos para psicopedagogos y docentes en espacios hospitalarios, que cuenten con las competencias necesarias para el diseño de programas y planes de intervención psicoeducativa, que favorezcan la integración social y educativa de esta población.

Educación socioemocional en aulas hospitalarias

Un referente importante sobre la acción pedagógica hospitalaria es Liza-soain (2021) esta autora presenta el artículo titulado “De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía hospitalaria” destaca la importancia de este campo en el significado de la experiencia de enfermedad en infantes, abordando aquellos impactos que causa el diagnóstico de una enfermedad grave en la etapa infanto-juvenil, entre los cuales destacan:

Alteraciones conductuales como, agresividad, desobediencia y conducta de oposición; déficits de atención y dificultad para la concentración; ansiedad de separación, miedo y tensión; depresión, tristeza, pérdida de interés por las cosas, falta de apetito, pérdida de energía y alteraciones del sueño.
(p. 6)

Relacionado al impacto de las aulas hospitalarias en el estado emocional de niños con cáncer en la región de Pereira en Colombia, Sánchez-Yara (2018) realizó la revisión de 45 artículos, sobre aulas hospitalarias y los estados emocionales de los niños hospitalizados, encontrando señalamientos que indican que la intervención pedagógica en pacientes pediátricos de las aulas hospitalarias mejoran su estado emocional, pues las actividades permitan minimizar la presencia de estados depresivos, de estrés y ansiedad, previniendo el aislamiento del alumno-paciente y facilitando la nivelación escolar.

En Venezuela, Quevedo-Mojica y Peña (2018) desarrollaron una propuesta bajo la necesidad de apoyar a los pacientes pediátricos de aulas

hospitalarias, a través de medios para continuar con su proceso educativo. Con la finalidad de analizar la resiliencia, inteligencia emocional y habilidades motrices en estudiantes, por lo cual se eligieron 30 estudiantes conformados por 17 niñas y 13 niños de educación primaria de edades entre 7 y 10 años del Hospital Kennedy en Bogotá, Colombia. Para evaluar las tres áreas y comprobar la correlación existente entre estas, se utilizó la prueba de resiliencia, la prueba de Inteligencia Emocional y una prueba de Habilidades Motrices. Posteriormente, se identificó que los resultados obtenidos constituyen implicaciones educativas para realizar el diseño de intervenciones psicoeducativas para promover el desarrollo de resiliencia, inteligencia emocional y de habilidades motrices.

En México, Romero-Rodríguez (2014) realizó un estudio sobre la educación emocional del niño enfermo de edad entre 2, 7 u 8 años, que padecen enfermedades relacionadas con cáncer, hipospadias (doble conducto urinario), enfermedades de vías respiratorias y gastrointestinales, con el objetivo de “identificar los elementos de la educación emocional, que pueden favorecer la expresión del niño, para la mejora de la calidad de vida del enfermo y del acompañante durante la hospitalización” (p. 4), por medio de una metodología basada en la investigación acción, la cual conlleva un proceso que busca en la práctica aquellas problemáticas para ofrecer resultados que permitan mejorar y transformar la enseñanza, utilizando una evaluación diagnóstica, un programa de intervención y una evaluación final.

A manera de conclusión la autora plantea una

(...) necesidad de atender de manera urgente las emociones en ambos casos (infantes hospitalizados y familia), pero sobre todo en los padres; pues revelan datos alarmantes sobre la posible relación y repercusión de sus emociones negativas sobre las de sus hijos (aunque aún no está comprobada). (2014, p.153)

Como expresa Zambrano (2015), en el caso del niño/a hospitalizado se agrava este sentimiento debido a que se enfrenta a un impacto emocional que a esa edad no sabe controlar ni actuar de una manera favorable. Este miedo aparece debido a que al diagnosticar una enfermedad el niño o la niña puede presentar emociones y comportamientos negativos.

Al hablar de la mejora de la calidad de vida de los estudiantes en situación de enfermedad, se hace referencia a los niveles de bienestar que se presentan en las diversas esferas que conforman el desarrollo de los niños y adolescentes en esta situación, emocional, física, económica, afectiva, servicios sociales y de salud. Por consiguiente, la calidad de vida está sujeta a las perspectivas de cada sujeto de acuerdo con la situación actual que vive y al contexto con el que interactúa, por ello puede presentar cambios dependiendo de las condiciones emocionales, fisiológicas y sociales que tenga el sujeto (Espinosa-Orellana, 2020).

El desarrollo de habilidades emocionales favorece la tranquilidad y el apoyo, se crea un ambiente de confianza, además de disminuir el miedo y la ansiedad, permitiendo generar actitudes sanas que les ayuden a adaptarse al proceso de hospitalización, para Bisquerra (2003, p.22) los objetivos primordiales de la Educación emocional son:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Las emociones de los demás
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas
- Desarrollar la habilidad de automotivarse
- Trabajar la competencia emocional
- Adoptar una actitud positiva ante la vida

Para Romero (2014) lo anterior contempla el aumento de la autoconfianza, permitiendo la realización de diferentes actividades como las: educativas, personales, sociales, recreativas y de salud, evitando el aumento de los niveles de angustia, incertidumbre, ansiedad, estrés, tristeza y enojo. Por consiguiente, la educación emocional debe abordarse a través de una metodología participativa, estableciendo actividades en las cuales su principal fin sea, el reconocer las propias emociones, para desarrollar la capacidad de expresarlas de forma correcta, por lo que es necesario implementar actividades recreativas en las que los pacientes aprendan de forma lúdica y les faciliten la autonomía, así como su desarrollo integral.

Educación hospitalaria y su relación con la calidad de vida

Relacionado a las situaciones de enfermedad, la calidad de vida de infantes y jóvenes en esta situación puede verse afectada o modificada, puesto que, un diagnóstico de salud desfavorable conlleva cambios repentinos en la vida, personal, afectiva y escolar de los estudiantes de acuerdo con Rivera, Cevallos, y Vélchez (como se cita en Espinosa-Orellana, 2020) el término calidad de vida, hace referencia al:

Constructo subjetivo, que una persona determina a través de su condición de salud, estado físico, satisfacción personal, emocional y social en un tiempo determinado, dicha percepción hace un análisis al nivel fisiológico del individuo que involucra la existencia de discapacidad funcional, sueño y respuesta sexual, así como a nivel emocional por sentimientos de tristeza, miedo, inseguridad, frustración; algunos aspectos sociales como el trabajo, el ocio, la interacción social, situación económica juegan un papel relevante. (p. 8)

Para un infante o joven, la situación de enfermedad no solo conlleva problemas relacionados con su bienestar físico, sino también afectaciones psíquicas y sociales, que impactan en su calidad de vida, la cual, para Tonon (2005) es aquella percepción del individuo sobre alteraciones en su salud, en su comportamiento, desarrollo emocional y social, lo cual le permite tener un panorama sobre la satisfacción de sus necesidades y el logro de objetivos relacionados con su vida. Para más claridad Schallock y Verdugo, aportan la siguiente definición:

(...) calidad de vida, es un estado deseado de bienestar personal que es multidimensional, tienen propiedades éticas universales y énicas, ligadas a la cultura, tienen componentes objetivos y subjetivos, y está influenciada por factores personales y ambientales. (2003, p. 22)

Por consiguiente, cuando aparece un estado de enfermedad en la edad infantojuvenil, se presenta una seria perturbación en las diferentes dimensiones que conforman el estado de satisfacción del individuo con respecto a su percepción de bienestar, teniendo como consecuencia un serio rezago en su desarrollo psicosocial, de acuerdo con Aparicio (2023), los proble-

mas con mayor incidencia en padecimientos crónicos son: inconveniente para llevar con normalidad actividades de escolarización y de recreación, trastornos emocionales, baja autoestima, conflictos y alteraciones en relaciones sociales (familia y amistades).

En este caso, la preocupación principal son aquellos infantes y jóvenes que se ven en necesidad de pausar o abandonar su proceso de escolarización por motivos de enfermedad, para ello la educación hospitalaria surge como una medida de evitar que las afectaciones a la calidad de vida sean motivos de segregación y exclusión de su vida escolar y comunitaria. Por este motivo, es indispensable considerar los siguientes principios de Schallock (2007) relacionados a la calidad de vida.

- La finalidad ha de incorporar la potenciación del bienestar de la persona
- Los programas educativos orientados a la calidad de vida deben ser colaborativos
- La planeación de actividades flexibles que permitan la participación, el aprendizaje y el desarrollo autonomía.
- Propiciar ambientes libres de afectaciones negativas psicológicas y físicas.

En este sentido, estos principios facilitan que la educación hospitalaria pueda atender las necesidades psicosociales que surgen en la enfermedad, permitiendo continuar con el proceso de escolarización y promoviendo el desarrollo de herramientas socioemocionales para afrontar su situación de enfermedad y continuar con el proyecto de vida de los infantes y jóvenes, dotándolos de sentido, motivación y dirección hacia el logro de sus deseos y metas, a pesar de la adversidad que puede presentar la enfermedad misma.

Conclusiones

La Pedagogía Hospitalaria es un campo que requiere mayor difusión a nivel pedagógico, sobre todo en torno a la educación socioemocional de niños y jóvenes en situación de enfermedad, la función y aportes desde la psicopedagogía en espacios hospitalarios permiten establecer líneas de intervención relacionadas con el diseño e implementación de estrategias psicopedagógicas a partir de diagnósticos educativos pertinentes al contexto de los estudiantes en situación de enfermedad.

Es indispensable crear un vínculo entre la labor psicopedagógica y el área de salud, lo cual no es sencillo, pues significa reunir dos áreas de conocimiento diferentes pero con un mismo fin: la persona y su aprendizaje, por lo cual, es inexorable presentar a las autoridades de ambas áreas, la pedagogía hospitalaria como una oportunidad para garantizar el acceso, continuidad y el mejoramiento de la calidad de vida de los pacientes en edad escolar, es decir, no solo realizarlo desde una visión clínica, sino también asistir sus dificultades psicosociales y educativas garantizando el desarrollo de diversas habilidades que generan una mayor resiliencia.

La finalidad de la Psicopedagogía Hospitalaria es, la búsqueda del desarrollo integral de la persona, persiguiendo la máxima evolución de todas sus capacidades, incluso en una situación no deseable como es el hecho de estar enfermo y hospitalizado. Esta finalidad se consigue a través de un objetivo principal: prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los niños, en edad escolar, que se encuentran ingresados en un hospital (Lizasoáin, 2003) otros objetivos que debe favorecer la Psicopedagogía son:

- Proporcionar apoyo afectivo al niño y paliar su déficit emocional
- Tratar de reducir el déficit escolar
- Disminuir la ansiedad y demás efectos negativos desencadenados como consecuencia de la hospitalización
- Mejorar su adaptación y ajuste a la hospitalización y a su situación de enfermedad.
- Mejorar la calidad de vida del niño hospitalizado
- Fomentar la actividad, procurando que el niño ocupe provechosamente su tiempo.
- Cultivar la natural alegría infantil y las relaciones sociales

De acuerdo con lo anterior, la función y aportes que pueden ofrecer los profesionales del área psicopedagógica son necesarios en escenarios hospitalarios, puesto que se abren líneas de intervención relacionadas con la enseñanza escolar, evitando el rezago educativo, compensando los déficits en el seguimiento escolar de los niños y jóvenes en situación de enfermedad; la orientación personal; acompañando y orientando; el diseño e implementación de estrategias psicopedagógicas, generadas a partir de

diagnósticos educativos pertinentes a cada situación. Así mismo, se presentan campos de trabajo psicopedagógico, en cuanto al diseño y adaptaciones curriculares, formación específica de profesionales educativos en áreas hospitalarias, así como la vinculación y el trabajo multidisciplinario con otros profesionales del área médica.

Las escuelas deberán convertirse en redes de aprendizaje, en las cuales se construya colaboración entre educación formal e informal, con el objetivo de generar oportunidades para esta población en desventaja, conciliando que los entornos educativos generen una inclusión humanista, con el objeto de facilitarles la integración afectiva dentro de la comunidad y así evitar la acumulación de situaciones cargadas de sentimientos negativos.

Es notable el desarrollo, avance y los esfuerzos realizados en la pedagogía hospitalaria, sin embargo, al ser un área emergente continúan presentándose retos y necesidades que requieren nuevas estrategias, nuevas formas de repensar y redimensionar las necesidades y procesos de aprendizaje en ámbitos hospitalarios de infantes y jóvenes, con la finalidad de favorecer el avance educativo y emocional a la par, y por tanto, generando una sensación de avance y logro a pesar de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran. Existe una deuda aún para mejorar las condiciones y estrategias de atención, evaluación y seguimiento del desarrollo de infantes y adolescentes por parte del sector educativo y de salud. La labor y figura del psicopedagogo es necesaria de incorporar para proponer planes de acción e intervención psicoeducativa que vayan a la par con los planes de tratamiento médico, enriqueciendo con ello la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes.

Referencias

- Alemis, S. M. (2020). *El rol del psicopedagogo en el proceso de escolarización hospitalaria domiciliaria*. http://dspace.ucp.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/DGB_UCP/110/Alemis%20%20Sandra%20Marisol-20-A.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Amado-Bustamante, M., & Salazar Peña, D. (2018). *Aproximación a la pedagogía hospitalaria en Colombia-Bogotá*. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15286>

- Aparicio López, M.C. (2003). Tesis doctoral: *Calidad de vida en pacientes pediátricos con enfermedad renal crónica y repercusión psicológica en sus padres*. Universidad Complutense de Madrid.
- Arreola-Flores, R. (2021). Atención educativa a niños y adolescentes en situación de enfermedad. *Directorio*, 11(43). <https://revistaeducarnos.com/wpcontent/uploads/2021/10/educarnos43-1.pdf#page=41>
- Aznar, I., Hinojo, F. J. & Fernández, F. D. (2007). Competencia, competencias profesionales y perfil del psicopedagogo. *Publicaciones*, 37, 109 – 139. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2274/2393>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Espinosa Orellana, J. R., & Vera García, P. L. (2020). *Calidad de vida del paciente hospitalizado y su influencia en los trastornos depresivos, Hospital General Guasmo Sur, Guayaquil, 2019 (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2020)*. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/5419/1/UPSE-TEN-2020-0013.pdf>
- Fernández- Sierra, J. & Fernández, S. (2006). Construcción y derribo de un perfil profesional en España: el caso de Psicopedagogía y la Convergencia Europea. En *Estudios sobre Educación*, 11, 45-62. <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8960/1/Ec.pdf>
- Flores, R. D. C. A. (2021). Atención educativa a niños y adolescentes en situación de enfermedad. *Directorio*, 11(43). 41-52. <https://revistaeducarnos.com/wpcontent/uploads/2021/10/educarnos43.pdf#page=41>
- García-Pérez, J. (2018). Aulas hospitalarias: espacios y currículos específicos para situaciones únicas. *Participación educativa*, 5(8), 197-207. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/179885/Garcia_Aulas_Hospitalarias.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González, J. & Polaino, A. (1990). *Introducción a la Pedagogía Hospitalaria*. Narcea. pp. 158-182.
- Lizasoain, O. (2021). De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía hospitalaria. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (77), 5-16. https://www.edutec.es/revista/index.php/edute_c-e/article/view/2143/877
- Martínez-Gaitán, A., & Uruña-Delgado, Y. (2020). *Pedagogía hospitalaria y aulas hospitalarias: Un reto para la formación de licenciados en educación infantil*.

- <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12285>
- Méndez-Archundia, J. M. (2016). *Pedagogía hospitalaria: funciones del pedagogo hospitalario*. (Tesis de licenciatura). UNAM. DOI https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000740655
- Molina-Garuz, M. (2021). La pedagogía hospitalaria, base para la equidad y la inclusión en situación de enfermedad. *Revista Educarnos*, 31-44. <https://revistaeducarnos.com/wpcontent/uploads/2021/04/maria-cruz.pdf>
- Molina-Garuz, M., Arredondo-Vallejos, T., & González-Blanco, J. (2020). *Buenas prácticas e innovación en pedagogía hospitalaria. La atención educativa hospitalaria y domiciliaria*. Ediciones OCTAEDRO. https://books.google.com.mx/books?id=BdjyDwAAQBAJ&printsec=copyright&hl=es&source=gbs_pub_info_r#v=onepage&q&f=false
- Quevedo-Mojica, N., & PEÑA, C. (2018). Estudio en Aulas Hospitalarias: Relación Entre Resiliencia, Inteligencia Emocional y Habilidades Motrices. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 127-146. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15706
- Romero-Rodríguez A. L. (2014). *La educación emocional del niño enfermo*. Tesis. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. <http://200.23.113.51/pdf/30586.pdf>
- Salazar-Peña, D., & Amado-Bustamante, M. (2018). *Aproximación a la pedagogía hospitalaria en Colombia-Bogotá*. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15286>
- Sánchez-Yara, M. (2018). *Impacto de las Aulas Hospitalarias en el Estado Emocional de Niños con Cáncer*. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Pereira - RIBUC: Impacto de las Aulas Hospitalarias en el Estado Emocional de Niños con Cáncer (ucp.edu.co)
- Schalock, R. L. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 224, pp. 21-36.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Tonon, G. (2005). Apreciaciones teóricas del estudio de la calidad de vida en Argentina. *Hologramática*, 2 (1), 27- 49.

Zambrano, J. (2015). *Propuesta de intervención para trabajar la emoción del miedo en alumnos de Educación Infantil de un aula hospitalaria*. [Tesis de grado]. <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3228/ZAMBRANO%20ZAMBRANO,%20JESSICA.pdf>

Acerca de los autores

Baltierra Rojas Yareli Alexandra

Psicóloga, maestra en Educación egresada por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Se ha desempeñado como profesora de asignatura en las áreas de Educación, Psicología y Ciencias Sociales en la facultad de Ciencias Humanas, campus Mexicali desde 2019. Sus líneas de investigación son la inclusión educativa y la práctica docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8795-5755>

Casillas Arizona Carolina

Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Actualmente se desempeña como analista de datos y encargada de servicio social y prácticas profesionales en Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia de Baja California y es estudiante de la maestría en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas UABC generación 2023-2025. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0221-7725>

Caso Niebla Joaquín

Licenciado en Psicología por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), con maestría y doctorado en Psicología Educativa por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es investigador de tiempo completo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC desde 2005. Cuenta con una amplia producción académica. Además, es miembro de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y forma parte del Consejo Asesor de la Revista Complutense de Educación (España) y del Consejo Editorial de la Revista Iberoamericana de Psicología y Salud (España).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3557-1722>

Castillo Villapudua Karla

Doctora en Ciencias Educativas, y licenciada en Filosofía por la Universidad Autónoma de Baja California, México. Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UABC, Tijuana, México. Miembro del SNI, nivel 1. Co-fundadora del Seminario Permanente de Teoría Contemporánea (SPTC) y editora de la Revista Espiral. Actualmente es Subdirectora de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Asimismo ha sido editora invitada en revistas como *Enclaves* (México) *Lajhed* (Perú) y *Revista desde el Sur* (Perú). Es autora de múltiples artículos de investigación en revistas indexadas en Scopus, así como revisor ciego de distintas revistas especializadas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3693-6420>

Corral Frías Nadia Sarai

Profesora titular (SNI 1, PRODEP perfil deseable) en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Ella estudió la licenciatura en el ITESO donde recibió su título de psicóloga con honores en diciembre del 2005. Al finalizar, inició el doctorado en Neurociencias en la Universidad de Arizona. Obtuvo su doctorado en el 2012 y después realizó un postdoctorado en las bases neurogenéticas de psicopatologías relacionadas con el estrés (Washington University in Saint Louis). Ella culminó su postdoctorado en 2016, mismo año que empezó como docente de tiempo completo. Es una gran defensora del aumento de la diversidad en la investigación. Es directora asociada en el Psychological Science Accelerator, co-directora de una sección en el Consorcio Latino Americano de Genética Psiquiátrica y fundadora de ABRIR, asociaciones que luchan por mejorar las ciencias a través de una mejor representación mundial en investigación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1934-0043>

Espinoza Contreras Esteban

Licenciado en Ciencias de la Educación egresado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)

donde obtuvo el Mérito Escolar por su trayectoria académica. Actualmente se desempeña como docente de educación primaria en el sector Estatal y es estudiante de la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas UABC generación 2023-2025. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2912-9519>

González Barbera Coral

Doctora en Educación y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, donde es profesora titular y vicedecana de Ordenación Académica en la Facultad de Educación. Imparte docencia en licenciatura, grado, máster y doctorado sobre Métodos de Investigación en Educación, Medición en Educación y Diagnóstico Pedagógico. Su investigación se centra en el rendimiento académico y sus factores determinantes, evaluación y calidad docente. Es miembro del grupo de investigación MESE con 3 sexenios reconocidos por la ANECA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1947-6303>

Islas Cervantes Dennise

Licenciada en Psicología y maestra en Docencia por la Universidad Autónoma de Baja California; doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Es profesora investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) de UABC donde imparte docencia en licenciatura, maestría y doctorado en áreas de psicología, psicopedagogía, valores, didáctica, investigación e intervención educativa, calidad de vida y pedagogía emocional, siendo estas últimas las LGAC que cultiva. Miembro fundadora del programa de Acompañamiento Estudiantil de la FPIE. Actualmente es coordinadora de Formación Profesional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0641-9254>

López Camarena Beatriz Esther

Maestra en Educación, egresada de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Recientemente, obtu-

vo el Mérito Escolar de Posgrado por su destacada trayectoria académica. Actualmente, labora en el Departamento de Aseguramiento de la Calidad Educativa de la Coordinación General de Formación Profesional, donde brinda apoyo en los procesos de calidad de los programas educativos de la misma universidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6864-1766>

López Chacón Mónica Leticia

Profesora-investigadora titular en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Doctora en Educación. Se ha especializado en estudios de Modalidades Mixtas y a Distancia en Educación Superior con la mediación de Tecnología. Su trabajo de investigación y docencia se inscribe en las líneas: Áreas de Formación de Profesionales de las Ciencias de la Educación y Tecnología Educativa. Cuenta con Perfil Deseable, del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6228-0210>

Medina Beltrán Brenda Dominga

Licenciada en Ciencias de la Educación y maestra en Educación por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Actualmente, es profesora de asignatura en la Facultad de Ciencias Humanas y analista en el Departamento de Asuntos Académicos de la Secretaría General, en la Rectoría de la UABC. Sus líneas de investigación son la práctica y fomento de la lectura, enfocado en el estudiantado. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-3246-6713>

Medina Cruz Juan Antonio

Licenciado en Ciencias de la Educación y maestro en Educación por la Universidad Autónoma de Baja California. Actualmente se desempeña como analista en el Departamento de Planeación y Seguimiento y Profesor de Asignatura en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Entre sus líneas de investigación se encuentra la evaluación educativa, con énfasis en la evaluación docente y evaluación del aprendizaje. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8625-878X>

Medina Esparza Fausto

Profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas, campus Mexicali. Baja California. Doctor en Ciencias Educativas. Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Tutoría y Orientación Académica en Educación Superior. Nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII). Perfil deseable en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6577-3643>

Miramontes Arteaga Ma. Antonia

Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), maestra en Docencia por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), doctora en Estudios del Desarrollo Global por la UABC. Actualmente es docente en la maestría en educación, licenciatura en Asesoría Psicopedagógica y Tronco común de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0550-0309>

Oviedo Mandujano Angélica Fabiana

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California, con maestría en Didáctica de las Matemáticas por CETYS Universidad y doctorado en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente, es profesora de asignatura en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. En términos de producción académica, ha participado en la publicación de capítulos de libro, artículos y presentación de ponencias las cuales versan principalmente sobre la formación del profesorado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0255-2912>

Parra Encinas Karla Lariza

Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Doctora en Educación por el Centro Universitario de Tijuana. Miembro

del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Posee el Perfil Deseable, otorgado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Cuenta con diversas publicaciones en el área de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación. Es miembro del Cuerpo Académico Educación apoyada en tecnologías de información, comunicación y colaboración.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2855-2224>

Pérez Gachuz Mary José

Licenciada en Asesoría Psicopedagógica y maestra en Educación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Actualmente se desempeña como docente de asignatura en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) de la UABC, en tronco común y profesora asesora en el Programa de Acompañamiento Estudiantil de la FPIE. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3189-4965>

Perezchica Vega José Eduardo

Profesor-investigador de tiempo completo con adscripción al Centro de Investigación para el Aprendizaje Digital de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), donde también funge como Coordinador de Servicios Académicos. Es licenciado en Ciencias de la Educación (UABC), Maestro en Ciencias en Comunicación y Tecnología (SDGKU), y doctor en Educación (Cetys). Miembro del cuerpo académico “Educación Apoyada en Tecnologías de la Información, la Comunicación y la Colaboración”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3094-9407>

Ramírez Iñiguez Alma Arcelia

Pedagoga por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona y doctora en Educación por la Universidad de Barcelona. Sus líneas de investigación son la educación inclusiva e intercultural, la educación para la

inclusión social y la educación en contextos migratorios. Actualmente, es profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3171-2417>

Ramos Madueño Yerennia Lizbeth

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y posee un título de maestra en Educación de la misma institución. Su línea de investigación se enfoca en la formación docente en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Actualmente, se desempeña como Asesor Técnico Pedagógico en nivel primaria en la Secretaría de Educación, donde contribuye al mejoramiento y acompañamiento de las prácticas docentes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6489-247X?lang=en>

Reyes Piñuelas Erika Paola

Profesora-investigadora titular en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Doctora en Ciencias Educativas. Su trayectoria profesional se enfoca en la psicología educativa, abarcando temas como la inclusión educativa, programas de intervención en contextos formales con estudiantes en desventaja académica, y la evaluación educativa, con especial énfasis en la evaluación docente. Cuenta con Perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel I) del Conahcyt.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7156-1548>

Roa Rivera Reyna Isabel

Licenciada en Sistemas Computacionales por la UABC, maestría en Docencia Universitaria por la IBERO y doctorado en Educación por la Universidad Virtual Hispánica de México, Tlaxcala. Profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC. Su línea de generación y aplicación de conocimiento es Tutoría, Migración y Tecnología Educativa. Colabora con el Programa Bina-

cional de Educación Migrante de la Secretaría de Educación y Colegio de la Frontera Norte, y en proyectos estratégicos con la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación, en programas institucionales de tutoría y estudios de seguimiento de egresados. Cuenta con 3 registros ante INDAUTOR, Perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del Conahcyt.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7700-6107>

Rodríguez Rangel José de Jesús

Lic. En Asesoría Psicopedagógica, maestrante de la maestría en educación por la Universidad Autónoma de Baja California en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, ha colaborado en investigaciones con la universidad Autónoma de Baja California y la Universidad de Guadalajara, Catedrático en el Centro de Estudios Superiores del Noroeste, integrante del comité de integridad académica y colaborador en la realización de cursos modelo. Su trabajo se centra en intervenciones sociales en las líneas de desarrollo social e inteligencia emocional, forma parte de diversas fundaciones altruistas en pro del desarrollo comunitario y ha formado parte del cabildo de la Juventud como regidor suplente y titular de Tijuana en dos ocasiones. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6077-5524>

Salcedo Montoya Jesús Roberto

Licenciado en Docencia de Idiomas, egresado de la Facultad de Idiomas (FI) por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Se desempeña como docente de asignatura en la materia de inglés en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y en la Facultad de Enfermería (FE) de la UABC. También se desempeña como docente en la materia de inglés para el Centro de Educación Continua (CEC) en UABC. Actualmente es estudiante en la Maestría en Educación de la FCH UABC generación 2023-2025. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7959-760X>

Valenzuela Hernández Patricia

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), maestra en Administración Pública, y doctorado en Sociedad, Espacio y Poder, por la UABC. Su trabajo de investigación se inscribe en las líneas: Políticas educativas en materia de cobertura en educación superior; Políticas públicas para los Adultos Mayores, Calidad de Vida y Bienestar. Es profesor Ordinario de Asignatura Nivel C. Además, es miembro de la Asociación Mexicana de Ciencias Políticas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6050-6551>

Viscarra Saveedra Tania Vanessa

Licenciada en Actividad Física y Deportes, por la Facultad de Deportes y maestra en Educación por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Actualmente, es maestra de Educación Física y da clases frente a grupo en la Secretaría de Educación Pública (SEP). Tiene cursos y talleres enfocados en la estimulación temprana, orientados en el desarrollo psicomotor de los niños en edades de cero a los seis años. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7159-5940>

Zuno Bolaños Melissa

Analista en el Departamento de Evaluación del Aprendizaje y profesora de asignatura en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Maestra en Educación por la Universidad Autónoma de Baja California (2021-2023). Integrante de la Asociación Mexicana para el Estudio de la Educación Superior, A.C (2024). Sus líneas de investigación abarcan la evaluación y desarrollo profesional docente, educación comparada, habilidades socioemocionales en la educación y diseño curricular.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1830-6361>

Zúñiga Amaya Heidy Anhely

Licenciada en Historia por la Universidad de Sonora, maestra en Docencia por la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC y doctora en Estudios Socioculturales por el Instituto de Investigaciones Culturales de la UABC. Ha dirigido tesis de licenciatura y de posgrado. Cuenta con el perfil PRODEP y el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel I. Diversos artículos publicados en revistas, capítulos de libros y libros en autoría única. Miembro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALHICA), así como de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH).

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2168-6465>

Innovación, evaluación y bienestar en la educación: Estrategias y desafíos actuales

Se terminó de editar en Noviembre de 2024

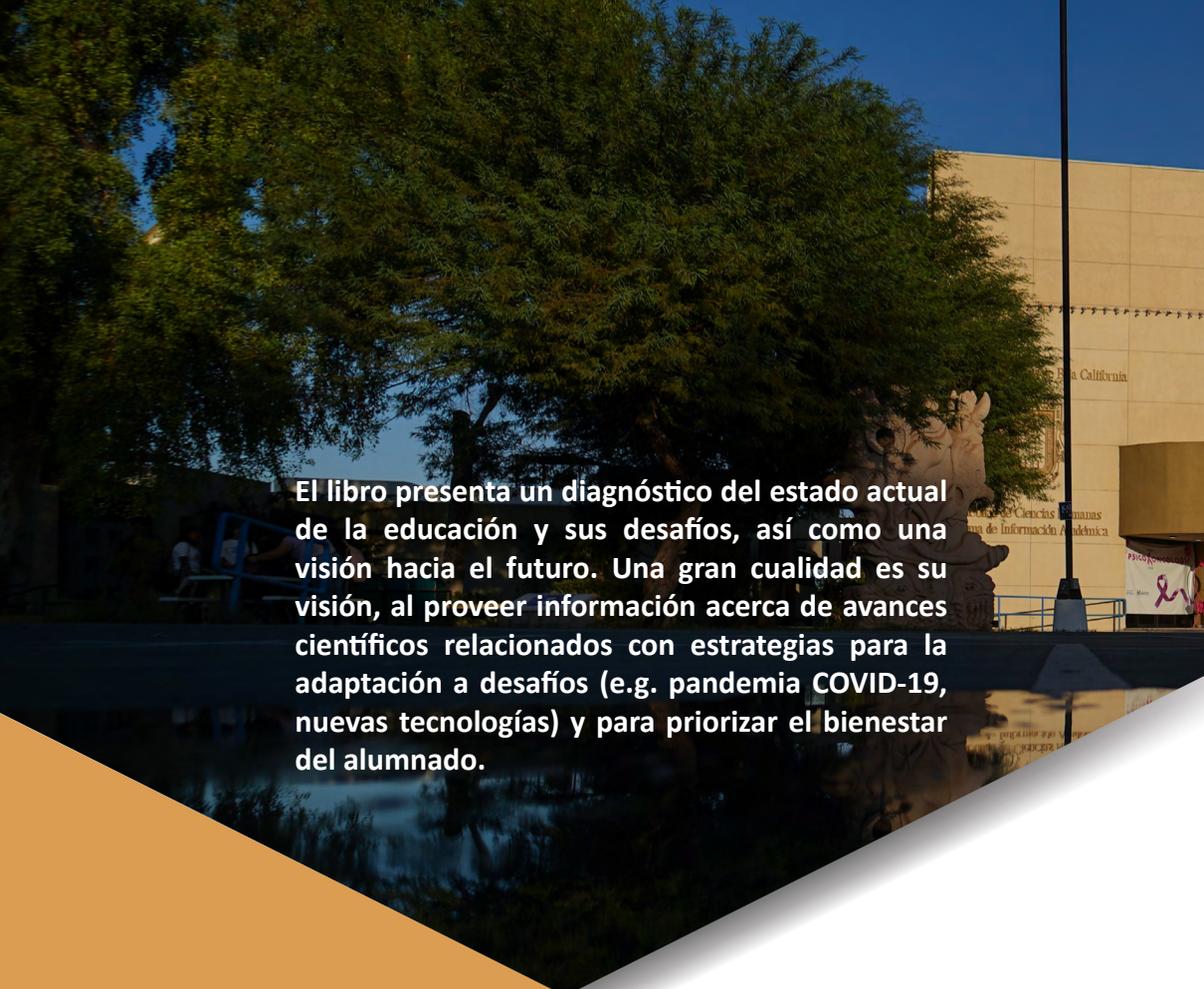
en los talleres gráficos de Astra Ediciones

Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C. P. 45140,

Zapopan, Jalisco, México

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com



El libro presenta un diagnóstico del estado actual de la educación y sus desafíos, así como una visión hacia el futuro. Una gran cualidad es su visión, al proveer información acerca de avances científicos relacionados con estrategias para la adaptación a desafíos (e.g. pandemia COVID-19, nuevas tecnologías) y para priorizar el bienestar del alumnado.

ISBN: 978-607-8964-08-6



9 786078 964086



**astra
editorial**