

INDIZADA POR: CLASE • EBSCO • DIALNET • LATINDEX
IRESIE • HELA • GOOGLE SCHOLAR • DOAJ



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

34

REVISTA SEMESTRAL / julio-diciembre, 2022

ISSN 1665-0557

•

E-ISSN 2594-2190

UNIVERSIDAD

Pana
meri
cana

Escuela de
Pedagogía

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»
Número 34, julio-diciembre, 2022
Publicación semestral, Ciudad de México, México
ISSN 1665-0557. E-ISSN2594-2190

EQUIPO EDITORIAL

Directora editorial

Dra. Sara Elvira Galbán Lozano

Secretario editorial

Mtro. Gabriel González Nares

Diseño editorial y corrección de estilo

Lic. Magdalena Álvarez Alpizar

Mtra. María del Pilar Alvear García

Soporte tecnológico

Lic. Irene Palma Hernández

La **Revista Panamericana de Pedagogía**. «Saber y quehaceres del pedagogo», es una publicación científica, semestral, indizada y arbitrada en la modalidad doble ciego, editada desde el año 2000 por la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, Ciudad de México. Publica contribuciones inéditas y especializadas de carácter nacional e internacional, que contribuyan al avance en el conocimiento del campo de la educación y de la pedagogía, mediante el estudio de paradigmas, enfoques, teorías, modelos y expresiones educativas. La Revista tiene una periodicidad semestral (enero y julio). A partir del número 31 se edita solo en formato digital.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. «SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO». Año 23, número 34, julio-diciembre 2022, es una publicación semestral. Editada y publicada por Centros Culturales de México, A.C., propietaria de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, calle Jerez no. 10, colonia Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México.

Datos de contacto (teléfono): 55 54 82 16 84.

Correo electrónico: mx_revistadepedagogia@up.edu.mx

Directora editorial: Dra. Sara Elvira Galbán Lozano.

Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, calle Jerez no. 10, colonia Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México.

Reservas de Derecho al Uso Exclusivo 04-2018-092009490700-203; E-ISSN2594-2190, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación: enero, 2021.

DERECHOS RESERVADOS CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A. C.,
Universidad Panamericana, Ciudad de México, México.

Primera edición: mayo, 2001.

ISSN 1665-0557

E-ISSN: 2594-2190

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA, SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Concepción Barrón Tirado, Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

Dra. Ángels Domingo Roget, Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, España.
<https://orcid.org/0000-0001-9850-2110>

Dr. Tomás Fontaines Ruiz, Universidad Técnica de Machala, Ecuador.
<https://orcid.org/0000-0002-2372-1850>

Dra. Alicia Inciarte González, Universidad de la Costa, Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-9972-0272>

Dra. Marcela Jarpa Azagra, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Dra. Gabriela Martínez Sainz, University College Dublin, Irlanda.
<https://orcid.org/0000-0002-9886-5410>

Dr. José Luis Medina Moya, Universidad de Barcelona, España.
<https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>

Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.
<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Dr. Mario S. Torres, Texas A&M University, Estados Unidos.
<https://orcid.org/0000-0002-0616-516X>

Dra. Martha Vergara Fregoso, Universidad de Guadalajara, México.
<https://orcid.org/0000-0001-7061-8146>

Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

34

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Pedro Aguilar Pérez
Virginia Aguilar Davis
María del Pilar Alvear García
Ana Arán Sánchez
María Concepción Barrón Tirado
Angélica Camacho Cruz
Graciela Laura Cappelletti
Gloria Leticia Corrales Félix
Lucila Patricia Cruz Covarrubias
Laurent Gabriel Ndjuyé
Juan Carlos Arturo González Castro
Gabriel González Nares
Abdon Ephraim
Luis Galindo Jaimes
Carlos Hernández Rodríguez
Fernanda Llergo Bay
Carmen Guadalupe Marín Levario
Mónica del Carmen Meza Mejía
Tulia Michael
Rocío Montañez López
Briseda Noemí Ramos Ramírez
Vera Lucía Ríos Cepeda
Mariana Paz Sajón
Juana María Tostado Assid

CONTENIDO	Págs.
PRÓLOGO	7-8
SABERES	
ECOLOGÍA COMO CUIDADO DE LA FAMILIA Y LAS COMUNIDADES FORMATIVAS. RAÍCES Y NATURALEZA	
<i>Fernanda Llergo Bay María del Pilar Alvear García</i>	10-22
ENSEÑAR POR LA ACCIÓN. EL PROGRAMA EDUCATIVO RURAL POSREVOLUCIONARIO MEXICANO (1921-1934). PRINCIPIOS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICOS	
<i>Mónica del Carmen Meza Mejía</i>	23-34
QUEHACERES	
CHALLENGES FACING TEACHERS DURING PEDAGOGICAL PRACTICES IN HISTORY SUBJECT IN NON-FORMAL SECONDARY EDUCATION IN TANZANIA	
<i>Tulia Michael Laurent Gabriel Ndijuye Abdon Ephraim</i>	36-51
TRANSICIÓN AL APRENDIZAJE VIRTUAL Y SUS EFECTOS: TECNOESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL CONTEXTO DE LA COVID-19	
<i>Lucila Patricia Cruz Covarrubias Pedro Aguilar Pérez</i>	52-71
VALIDACIÓN DE CUESTIONARIO SOBRE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	
<i>Virginia Aguilar Davis Carlos Hernández Rodríguez</i>	72-93
FORMAR PROFESIONALES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA TRAINING PROFESSIONALS FROM EXPERIENCE	
<i>Graciela Laura Cappelletti Mariana Paz Sajón</i>	94-104

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS CONSIDERACIONES
DEL CURRÍCULO PARA GRUPOS MULTIGRADO**

*Vera Lucía Ríos Cepeda
Ana Arán Sánchez*

105-126

**JÓVENES EN LA INTERCULTURALIDAD:
LOS CASOS DE UNIVERSIDADES INTERCULTURALES
DE CHIAPAS E HIDALGO**

*Angélica Camacho Cruz
Luis Galindo Jaimes
Carmen Guadalupe Marín Levario*

127-140

**REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS DE INNOVACIÓN
CURRICULAR DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Briseda Noemí Ramos Ramírez
María Concepción Barrón Tirado*

141-160

**PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE
LA FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA SOBRE
LA EDUCACIÓN EN LÍNEA, EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID 19**

*Gloria Leticia Corrales Félix
Juan Carlos Arturo González Castro
Juana María Tostado Assid*

161-173

RESEÑAS

**«LA HERMENÉUTICA EN LA EDUCACIÓN»,
EN HECHOS E INTERPRETACIONES DE MAURICIO BEUCHOT**

Gabriel González Nares

175-178

**EXPANDIR LA UNIVERSIDAD MÁS ALLÁ
DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA
IDEAS HACIA UN MODELO HÍBRIDO POST-PANDEMIA**
Hugo Pardo Kuklinski / Cristóbal Cobo

Rocío Montañez López

179-182

PRÓLOGO

La «Revista Panamericana. Saberes y quehaceres del pedagogo» llega a su número 34 con novedades para su público lector y para la red de investigadores que se van sumando a las filas de autores, en este 2022. La Revista ha quedado indexada en Google Scholar y en el Directory of Open Access Journals (DOAJ), lo cual le ha dado mayor visibilidad, hasta el punto de recibir por primera vez un artículo desde África, específicamente desde la tierra del Kilimanjaro, Tanzania.

Lo anterior, junto con la posibilidad de publicar un trabajo llegado desde Argentina e investigaciones procedentes desde distintos estados de la República Mexicana: Chiapas, Chihuahua, Ciudad de México, Colima, Jalisco, Nuevo León y Veracruz –tanto de zonas rurales como urbanas–, lo cual nos llena de orgullo y entusiasmo por la diversidad de temas y ambientes educativos a los que nuestra Revista no solo está llegando, sino que está ayudando a difundir productos de investigación, materializando así el deseo del acceso universal al conocimiento.

Integran este número, diez artículos y dos reseñas, que dan cuenta de la gran variedad de temáticas que pueden abordarse desde la investigación educativa, realizando las dos líneas de nuestra Revista: teoría y pensamiento educativo, junto con actores, procesos e instituciones educativas.

Para nutrir la primera línea temática, en la sección «Saberes», aparecen dos artículos, el primero denominado *Ecología como cuidado de la familia y las comunidades formativas. Raíces y naturaleza*, en donde Llergo y Alvear reflexionan sobre el papel de la auténtica comunidad académica y de la familia, como

espacio natural de desarrollo del ser humano, haciendo un símil con la responsabilidad en la atención a la Ecología.

En el segundo artículo de esta sección, Meza nos plantea un interesante análisis en torno a la influencia de John Dewey en el desarrollo del programa rural posrevolucionario mexicano, haciendo una comparación con la ideología planteada por Rafael Ramírez Castañeda en este movimiento educativo, sustentado en la enseñanza por la acción deweyana.

Ya en la sección de «Quehaceres», se integran ocho investigaciones referentes a actores, procesos e instituciones educativas, con una gran diversidad de temas y abordajes teóricos. El primer artículo, de tres investigadores africanos, nos plantea los desafíos a los que se enfrentan los profesores durante sus prácticas en la asignatura de Historia en la educación secundaria no formal, valorando el empleo de estrategias interactivas y el uso de materiales diversos.

En la segunda colaboración de esta sección, Cruz y Aguilar, nos presentan una interesante investigación en torno al tecnoestrés presentado por estudiantes universitarios, en el contexto de la educación en línea durante el tiempo de la pandemia, estableciendo que las dimensiones más destacadas en este padecimiento fueron: sobrecarga de trabajo, ambigüedad de rol y aspectos individuales, como el neuroticismo, manifestando que el aprendizaje durante esta modalidad no ha sido del todo satisfactorio.

En el tercer artículo, Aguilar y Hernández presentan una primera aproximación a la validación de un cuestionario sobre

la autorregulación del aprendizaje, en la formación inicial docente; una muestra de 360 estudiantes concluye que el instrumento cuenta con validez de contenido, de constructo, es congruente con su diseño y altamente confiable; sin embargo, se recomienda corroborarlo mediante otras pruebas, seccionando el instrumento en las fases o áreas que lo conforman, o aplicándolo en otras poblaciones procedentes de instituciones tanto públicas como privadas.

En *Formar profesionales a partir de la experiencia*, Cappelletti y Sajón proponen un trabajo sobre los procesos de formación profesional bajo el paradigma de la práctica reflexiva, valorando la importancia del aprendizaje experiencial y la ayuda de un tutor, para acercar el mundo del trabajo a los estudiantes durante la vida universitaria.

Ríos y Arán, muestran los resultados de una investigación en torno a la formación que reciben los profesores de las escuelas multigrado; con una muestra de 96 docentes de la región centro sur, del Estado de Chihuahua, México, concluyen que estos emplean con mayor frecuencia los propósitos de significación, sociabilidad y ampliación de ámbitos, además de verse en la necesidad de modificar los materiales y las actividades para adecuarse a las características de los estudiantes.

Camacho, Galindo y Marín plantean, en su artículo, una comparación entre la experiencia educativa de jóvenes matriculados en dos universidades interculturales mexicanas: de Chiapas y de Hidalgo, estableciendo como principales hallazgos, una mayor participación de mujeres, así como, la importancia de la vinculación comunitaria y la posible deserción por problemas económicos.

En *Representaciones implícitas de innovación curricular de profesores de educación superior*, Ramos y Barrón, presentan los resultados de una investigación realizada con docentes de una licenciatura de la Universidad de Colima, en la que se implementó el modelo basado en competencias como parte de un proceso de innovación curricular. Dentro

de los hallazgos, puede afirmarse que el análisis de las representaciones implícitas del cuerpo docente comienza con la auto-percepción con respecto a su desempeño, en donde sus creencias, bagaje cultural y contexto social, determinan sus concepciones en torno al aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la innovación.

Finalmente, en esta sección, Corrales, González y Tostado muestran los resultados de una investigación relativa a la percepción de estudiantes de la Facultad de Organización Deportiva, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, sobre la educación en línea en tiempos de pandemia, concluyendo que aunque han invertido mayor tiempo de dedicación a sus estudios, esto no se ha reflejado en su rendimiento académico, aun cuando han desarrollado competencias de autoaprendizaje y que los docentes han buscado adaptarse a sus necesidades personales.

En la sección «Reseñas» agradecemos, en primer lugar, la gran generosidad del doctor Mauricio Beuchot Puente, quien nos compartió –con su habitual generosidad– su texto sobre *La hermenéutica en educación*, del cual nuestro secretario editorial, Gabriel González Nares, realizó interesantes comentarios críticos.

Y como parte final de esta edición, Rocío Montañez López publica una interesante reseña del texto titulado *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia* de donde pueden surgir valiosas reflexiones para la práctica docente.

No resta más que invitarlos a hacer una lectura crítica de este número de nuestra Revista, al tiempo que agradezco a cada autor por confiar en nuestra publicación y a los dictaminadores por poner a nuestra disposición su prestigio y experiencia. ■

Sara Elvira Galbán Lozano
Directora editorial

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES



ECOLOGÍA COMO CUIDADO DE LA FAMILIA Y LAS COMUNIDADES FORMATIVAS. RAÍCES Y NATURALEZA

ECOLOGY AS CARE IN FAMILIES AND FORMATIVE COMMUNITIES. ROOTS AND NATURE

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2578>

Fernanda Llergo Bay

Rectoría general, Universidad Panamericana, México.

flergo@up.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4684-7648>

María del Pilar Alvear García

Autora e investigadora, México.

christa_stahl@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9722-1739>

Recibido: mayo 5, 2022 – Aceptado: mayo 26, 2022

Resumen

La Ecología pudiera circunscribirse únicamente a la ciencia referente al conocimiento y cuidado del medio ambiente, y de la responsabilidad que los seres humanos tenemos con el resto de la naturaleza. Este escrito propone una mirada distinta: la Ecología –y más concretamente el estudio de la «sociedad arbórea»– como aproximación «natural» a lo que es y debiera ser el conocimiento y cuidado de las comunidades formativas: educativas y especialmente familiares.

Palabras clave: Ecología, naturaleza, comunidad arbórea, comunidad educativa, familia, matrimonio.

Abstract

Ecology could seem only a matter of knowledge and care for the environment, and the responsibility that human beings have with the rest of nature. This paper proposes a different view: Ecology, and more specifically the study of «arboreal society», as a «natural» approach to what the knowledge and care of the formative, educational, and familiar communities is and should be.

Keywords: Ecology, Nature, Arboreal Community, Educational Community, Family, Matrimony.

INTRODUCCIÓN

Para quienes están lejos del núcleo más radical de la labor educativa, pudiera resultar extraño que el tema de las relaciones familiares sea uno de los centros medulares de la labor académica. La impronta familiar es huella indeleble en la relación docente-discente, y la familia es, claramente, savia que sustenta toda actividad pedagógica.

Señalado lo anterior, habrá que añadir que la realidad es siempre sorprendente, de forma que es posible descubrir conexiones en sitios, a primera vista, poco visibles. Así, para enmarcar nuestro escrito, traeremos a la palestra a dos personas que parecieran apartadas del quehacer familiar y educativo y que, sin embargo, nos ayudarán a analizar algunos temas con ojos nuevos. Nos referimos a dos estudiosos de la Ecología.

La primera persona es Suzanne Simard, investigadora científica canadiense, catedrática de Ecología Forestal en la Universidad de la Columbia Británica, quien es actualmente una de las autoras más reconocidas y populares en su área. Es autora de un libro «En busca del árbol madre» (Simard, 2021), catalogado ya como esencial en este campo.

La doctora Suzanne, como muchos ecólogos, busca penetrar en las raíces de la naturaleza para entenderla, describirla, para saber cómo ayudarla y, en consecuencia, ayudarnos. Así, a través de una exhaustiva y seria exploración e investigación de años a cuestras, ha logrado demostrar esto que maravilla como una fábula ancestral: y es que los árboles de un bosque –sin importar su especie¹– se comunican entre sí, se auxilian al saber si alguno de ellos está en condiciones desfavorables y, no solo eso, se avisan frente a los peligros, y en muchas ocasiones retribuyen los nutrientes prestados.

La otra persona a la que nos referiremos es un científico alemán, ingeniero forestal, estudioso también de este tema por más de veinte años. Su nombre es Peter Wohlleben y el libro de que haremos especial mención se titula: «El vínculo secreto entre el hombre y la naturaleza» (2021). En él, reúne muchas de sus investigaciones y narra cómo los árboles aprenden, guardan datos de recuerdos importantes para su sobrevivencia y la de su especie, saben cómo alimentar a árboles que parecieran muertos, crecen en familias, entablan vínculos con otras especies y siempre viven en relación íntima con su entorno.

¿Cómo es esto posible? Esto sucede gracias a que los árboles envían señales eléctricas a través de la red de un material vivo que los une: un tejido subterráneo de micro hongos que guardan relación entre sí, tejido interconectado con las raíces de cada árbol. Así, intercambian carbono, agua, nitrógeno, fósforo, entre otros recursos, pero también comparten información más compleja de manera que configuran un sistema, con distintos tipos de relaciones, que permiten construir verdaderas «sociedades» forestales que impactan en la salud y la biodiversidad de los bosques. En pocas palabras, el fascinante descubrimiento es este: los árboles son seres sociales.

¹ Menciona, por ejemplo, que «El abeto no se quedaba con el carbono del abedul [después de que este se lo “prestara”], sino que se lo devolvía en las estaciones intermedias. Las dos especies habían establecido un sistema alterno de retroalimentación basado en las diferencias de tamaño y en los cambios [...]. Así, habían podían consistir en armonía [...]. Conectados por el entramado de hongos y bacterias, el abedul y el abeto compartían recursos, incluso cuando uno crecía más que el otro y proyectaba sombra sobre él. Gracias a esta alquimia recíproca, ambos seguían estando sanos y siendo productivos» (Simard, p. 33).

Así es cómo surgió la reflexión que vincula la comunidad arbórea y la familia como institución natural: «[...] descubrimos cada vez más, que [...] somos parte de ese sistema maravilloso y que funcionamos bien siguiendo las mismas reglas» (Wohlleben, 2021, p. 12). Eso que resulta asombroso para los científicos y para la comunidad educativa, se refleja ya en mensajes de figuras preponderantes en el panorama global como el papa Francisco, por ejemplo, quien ha realizado una especial reflexión temática de ello en su Carta Encíclica «Laudato Si'» (2015): «[...] una Ecología integral requiere apertura hacia categorías que trascienden el lenguaje de las Matemáticas o de la Biología, y nos conectan con la esencia de lo humano» (n. 11); escrito donde también cita una frase significativa de Benedicto XVI: «[...] el libro de la naturaleza es uno e indivisible» (n. 6). En otro renglón, el doctor en Derecho Matrimonial, Cristian Conen, en su libro «Ecología de la familia» (2018), señala:

El término ecología significa «conocimiento» y «cuidado de la casa». Hasta ahora se ha reducido el concepto al conocimiento y cuidado de la casa física: el planeta (aire, agua, fauna, flora, residuos, ruidos). Sin embargo, es tiempo de extender el significado de la ecología a la protección del ambiente humano óptimo para las personas (p. 8).

Todos tenemos claro –cada vez más–, que la naturaleza depende de nosotros, tanto como nosotros de ella. Y, de hecho, el término Ecología refiere, en vocablo originario, a la «Ciencia que estudia los seres vivos como habitantes de un medio, y las relaciones que mantienen entre sí y con el propio medio» (Real Academia Española, s.f., definición). Pero la correspondencia inversa, donde es la naturaleza y concretamente los árboles en sociedad, los que expresan el valor natural de lo que es la familia o las relaciones comunitarias, nos parece que pudiera resultar no solo pertinente, sino también volverse un acercamiento original y hasta ameno.

LOS «ÁRBOLES MADRE» Y EL LENGUAJE INCLUYENTE

En el «Diccionario de la Lengua Española», las primeras acepciones de la palabra *familia* señalan: «Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas» y «Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje» (Real Academia Española, s.f., definiciones). En estas descripciones, nada apunta a un movimiento natural del ser humano hacia la unidad, hacia la búsqueda instintiva y social, de educación, realización y plenitud personales. En estas acepciones no existe ningún indicio, digamos «orgánico», en ese sentido. Por ello, estas definiciones parecen vacías, sin verdadero contenido nuclear de lo que es una familia.

Frente a la mera definición de diccionario, el inglés Gilbert Keith Chesterton (2007), lanza una verdadera proclama que parece no solo audaz, sino increíblemente certera:

[...] La aventura suprema es nacer. Al hacerlo, entramos de pronto en una trampa espléndida y desconcertante. Al hacerlo, vemos algo con lo que no habíamos soñado. Nuestros padres están ahí, al acecho, y se lanzan sobre nosotros, como bandoleros ocultos tras unos arbustos. Nuestro tío es una sorpresa. Nuestra tía surge de la nada. Cuando, mediante el acto de nacer, entramos en la familia, entramos en un mundo incalculable, en un mundo que cuenta con sus propias leyes, en un mundo que podría seguir existiendo sin nosotros, en un mundo que no hemos construido nosotros. En otras palabras, cuando entramos en la familia, lo hacemos en un cuento de hadas (pp. 158-159).

Estas ideas son un claro reflejo de experiencias que pueden vivirse en un ambiente realmente familiar: la cercanía, la sorpresa, el descubrimiento... Surge entonces el repetido

enunciado: «No es bueno que el hombre esté solo» (Nácar-Colunga, 1985, Génesis 2:18), frase que expresa toda la concepción antropológica esencial –no solo cristiana– de la vida llamada a la plenitud. La frase es de índole meramente originaria y radical, y retrata la naturaleza misma de la persona. «No es bueno» indica no solo que no sea práctico, que no sea viable como modo de existir, que no sea deseable o, incluso, que no sea útil.

«No es bueno» hace referencia a que no «hace» bien; es decir, no procura el crecimiento intrínseco, el florecimiento del ser humano. La soledad es la no-pertenencia, el desarraigo de todo lo personal en el individuo; lo indicaba el padre del personalismo Martin Buber (1949): «Únicamente cuando el individuo reconozca al otro en toda su alteridad como se reconoce a sí mismo, como hombre, y marche desde este reconocimiento a penetrar en el otro, habrá quebrantado su soledad en un encuentro riguroso y transformador» (p. 145).

La familia, volviendo a nuestro lenguaje de ecólogos, es el *humus* verdadero donde crece y prospera la persona. Suzanne Simard (2021) narra en su libro, cómo la red –subterránea y fúngica– abarca la totalidad del bosque y cómo el sustento de toda esta constelación de vida, transmitida a través de señales químicas, tiene su fuente en los árboles más antiguos a los que nombra «árboles madre» y que nos permiten evidenciar lo que, en su sentido más literal, es naturalmente una familia:

Los árboles más antiguos pueden detectar los retoños de su misma especie. [...] Solo esto debería bastar para hacer que nos detuviéramos, respirásemos hondo y reflexionásemos acerca de la naturaleza social del bosque y de la importancia crucial que esto tiene para la evolución. [...] Los árboles más antiguos cuidan a los jóvenes y les proporcionan alimento y agua, tal y como nosotros hacemos con nuestros hijos. [...] Y aún más: los árboles más antiguos cuidan de sus hijos. Son «Árboles Madre».

Cuando los Árboles Madre, los majestuosos centros de comunicaciones, protección y sensibilidad de los bosques, mueren, transmiten su sabiduría a los suyos y, generación tras generación, comparten el conocimiento de lo que ayuda y de lo que perjudica, de quién es amigo o enemigo, de cómo adaptarse y sobrevivir en un paisaje en constante cambio. Es lo que hacen todos los padres (pp. 15 y 16).

Así, en un nivel meramente biológico, es posible observar este hecho indudable de historia natural: todo aquello que vive, sobrevive y prospera, solo se entiende en comunidad. Mientras más cuidadosa, sólida, activa y rápida para reaccionar sea ella, más dinámico, pleno y fuerte será su integrante.

En nuestro ejemplo arbóreo, la vida de esta recién descubierta «sociedad» se avoca al cuidado y protección de lo valioso y frágil, tanto de aquello que brota, como de aquello que va desapareciendo. Esta hora de auge holístico que vive nuestra sociedad occidental, debiera ser –para quienes apostamos por la dignidad humana, desde la concepción hasta la muerte– una oportunidad nueva, que nos facilite incluir las nociones de vida en toda su radicalidad. Si logramos trasladar este asombro natural y maravilloso por atender el pulso de la vida en cualquier circunstancia que esta se exprese, sería un gran logro facilitar entre nosotros un lenguaje verdaderamente incluyente.

Ahora, hagamos referencia al singular momento por el que atravesamos. La COVID y sus nuevas variantes dieron –siguen dando y darán– un vuelco a nuestro planeta de más de 500 millones de kilómetros cuadrados. Haciendo a un lado la crisis en el sector sanitario mundial, sabemos que la pandemia puso en jaque, como nunca antes, nuestras formas de vivir y convivir, obligándonos a reflexionar sobre aspectos decisivos en nuestra cultura: la sostenibilidad del modelo económico, la globalización, las estructuras sociales

y el papel que cada uno juega al transformar el mundo. Estamos, como humanidad, ante un marco existencial muy particular y, ciertamente, desafiante.

Los escasos o abundantes recursos personales y familiares han salido a la luz durante esta emergencia sanitaria. Los números están ahí: la UNICEF señala que «[...] al menos uno de cada siete niños y jóvenes vivió confinado en su hogar durante gran parte de 2020 y, como consecuencia, sufrió ansiedad, depresión y aislamiento» (UNICEF, 2021). La pandemia ha afectado claramente a todos, pero una investigación de la APA (American Psychological Association, 2020) concluyó, por ejemplo, que los padres con niños menores en casa, estaban más estresados que los que no eran padres.

El crecimiento en las tasas de suicidio en adolescentes ha sido también, desgraciadamente, una sombra más de la pandemia. En México, en concreto, la Secretaría de Gobernación reportó un aumento del 24 por ciento en lo referente a violencia familiar en el primer semestre del año pasado (2021), en contraposición al último semestre del año anterior (2020); y un alarmante 12 por ciento de incremento de suicidios infantiles de diferencia, entre este año y el anterior (Sáenz Guzmán, 2021). Es triste subrayar que se trata, únicamente, de casos registrados.

Como todos sabemos, pues, durante la pandemia no todo ha sido, ni mucho menos, miel sobre hojuelas para la familia. La convivencia forzada debida a las medidas de aislamiento, la suspensión de actividades y la recomendación de permanecer en los hogares, han contribuido a reforzar, enriquecer, deteriorar o romper las dinámicas familiares.

En este tiempo se han descubierto muchos desiertos –es verdad–, pero también se han gestado muchas historias de enorme florecimiento. Los inviernos duros abrazan la semilla de las primaveras. No hay que olvidarlo.

LA AMISTAD DE ADÁN Y DE ARISTÓTELES

La familia, nuestro tema central, es un organismo natural que ha sido dañado íntimamente por una cultura individualista.

El matrimonio, humanamente considerado, descansa sobre un hecho de la naturaleza humana que podríamos llamar un hecho de historia natural. La educación es un cultivo complejo y de muchas facetas para hacer frente a un mundo igualmente complejo (Chesterton, 1994, p. 52).

Dentro de esta esencia de la familia, asentada en su causa originaria, es interesante constatar cómo es el propio ecosistema –regresando a lo que ahora sabemos sobre la sociedad arbórea, por ejemplo– el que nos recuerda de qué manera puede sobrevivir gracias a que su naturaleza misma desprende solidaridad.

En contraparte, las teorías meramente individualistas, poseen como punto neurálgico al individuo y sus derechos; entes particulares unidos artificialmente en busca de un contrato social que les permite y obliga a compartir su vida, o bien –en una modalidad muy siglo XXI– a unirse contra algo que afecta esa individualidad: ahí está el muy actual pensamiento *wake* que, en su postura más extrema, radicaliza la corrección política y el pensamiento fundamentalista único, por ejemplo (McGrath, 2021). Ello contradice nuestra antropología esencial y aquella cita que repasamos según la cual «No es bueno que el hombre esté solo». Para hacer mayor hincapié, subrayaremos la correspondencia con la antropología grecolatina que tiene su origen en la comunidad.

Aristóteles mencionaba ya al *zôon politokon* –el animal político–, creciendo y conviviendo con otros en la *polis* (cfr. Pol. I, 1, 1253 a 14-18). Pero asentarnos únicamente ahí, nos igualaría, por ejemplo, a un buen bosque o a una colmena eficiente que prosperan gracias a ese nivel de convivencia solidaria. No es así.

[...] para el filósofo estagirita, lo que hace al hombre un ser social –más que cualquier otro–, pero sobre todo un ser político, es evidente: el hombre es el único animal que tiene *lógos* (palabra o discurso), a través del cual puede expresar el sentido de lo justo y lo injusto, de lo conveniente y lo inconveniente; sentidos que, de ser compartidos, constituyen y soportan la *polis*.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la comunicación no solo es tan antigua como la política, sino que, además, es consustancial a ella (Rodríguez Restrepo, 2016, p. 7).

El *zôon logicon* hace referencia a algo más profundo y definitorio del ser humano que el *zôon politokon*, porque se dilata mucho más allá que la simple y requerida convivencia solidaria para sobrevivir. *Lógos*, *logicon* quiere decir «discurso que da razón de las cosas» (Real Academia Española, s.f., definición). El hombre no solo se expresa en términos de placer o dolor, es decir, de mera sobrevivencia natural instintiva. Es un ser al que le es posible discutir, ofrecer un discurso, reflexionar, recapacitar, crear. Hablar, en la persona, se traduce en conversar.

Si regresamos a la antropología cristiana, refiriéndonos al libro del «Génesis», Adán –antes de la creación de Eva– «cataloga» a las criaturas al modo de los científicos o los filósofos. Pues «catálogo» proviene del griego *katálogos* que se traduce como «enlistar», «registrar» (Real Academia Española, s.f., definición)

Seamos creyentes o no, es hermoso cómo en el relato bíblico se señala que, al asignar categorías, se ratifica el dominio sobre las cosas; por eso, Adán mismo comprende que no existe una compañía adecuada para él: no tiene una compañía «igual» a sí mismo. El profundo sueño en que Dios hace caer a Adán para tomar de él su costilla, señala la igualdad con que la mujer fue creada. Ella no es «otro»: ella es su «sí mismo».

Lo que ocurre aquí es «encuentro» en el sentido esencial de la palabra. El hombre llega ante el animal, observa, comprende y nombra. Para el modo de ver primitivo, el nombre representa lo nombrado mismo, en la apertura de la palabra: por tanto, cuando el hombre nombra, capta su esencia en la palabra, y de ese modo asume la cosa en la trabazón de su lenguaje, en la ordenación de su propia existencia. Así nombra el hombre a los animales, y se echa de ver que no serían para él ninguna «ayuda» que pudiera hacer capaz de vivir al solitario (Guardini, 1960, p. 17).

La alegría de Adán es inmensa; sus palabras, cantan: «Esto sí que ya es hueso de mis huesos y carne de mi carne» (Nácar-Colunga, 1985, Génesis 2:23). Es su compañía de vida, de andares. Esa «carne de la carne» habla, desde luego, de una forma fundamental de amor sexual, pero la carne en el relato bíblico significa la centralidad de la persona, simboliza el «yo». Esta unión requiere amistad, conversación, armonía de miras y propósitos. Y aquí encontramos también correspondencia aristotélica: la amistad auténtica, el amor, solo es posible en la semejanza. Por ello, el matrimonio es la amistad más plena.

No se trata ya de mi sobrevivencia, de mi cuidado propio, sino de resguardar y dilatar mi vivencia a través tuyo. Mi «yo» como eje de sobrevivencia comunitaria –actitud y pensamiento típico de la infancia o de comunidades faltas de madurez– no es el centro: el «nosotros» es, ahora, el hogar que cobija mis intereses por completo, porque mi interés y destino son los tuyos y los tuyos los míos. Y esa amistad que literalmente se entreteje de carne, da

como fruto una familia. Por esto, la familia es –debe ser– siempre y en su núcleo más radical, una comunidad que conversa.

Cada vez que, en nuestra sociedad, el individuo clama –porque así se le ha enseñado– por «derechos» superiores a su comunidad familiar, el orden natural se descompone, se hace pequeño y mezquino, pierde brújula y sentido, porque es en la familia donde lo heroico aprende a ser humilde, donde lo memorable es acción cotidiana; el sitio naturalmente diseñado donde el ser humano se configura como persona.

Conocemos la fuerza que los amores familiares tienen para sacar lo mejor de las personas. [...] Los padres normales se sacrifican con gran naturalidad sin pensar que hacen nada extraordinario. Y es frecuente que esto exija heroísmo. [...] Así, con las responsabilidades de la familia y el trabajo, se forjan personalidades humanas de gran nobleza. Y esto es relativamente normal. Tan normal que, a veces, no se aprecia la calidad que tiene ni se le protege suficientemente.

[...] El amor auténtico a los hijos o al cónyuge, hace generosas a las personas, les ayuda a vencer su egoísmo connatural, les hace más capaces de pensar en los demás. Y, en definitiva, les hace más honradas, más capaces para responder a lo que la vida les pide. Con la fuerza del amor se acostumbran a poner lo que deben por encima de lo que les apetece o conviene personalmente. Y este ejercicio sirve para todo (Lorda, 2011, pp. 203 y 204).

En la familia, el otro posibilita la plenitud de mi existencia humana. El lugar exacto donde nace la convivencia natural, armónica y esforzada –porque la convivencia no es nunca ejercicio fácil–, no es el individuo, sino que es y siempre será la familia: la familia que, por esencia, conversa. Sobrevivimos al convivir, pero vivimos al conversar.

LA VIDA COMO ENCUENTRO QUE SE CONVERSA

Eso, ¿qué significa? ¿A dónde nos conduce? Que conversar en un matrimonio, en una familia, en una auténtica comunidad educativa, en una organización verdadera, debiera ser tan natural e indispensable como respirar.

El verdadero encuentro posibilita la conversación: el volvernos y ser compañía. Hablar no es lo mismo que conversar. Conversar requiere poner atención, empatizar. Solo conversando puede nacer la confianza, el trato íntimo. Conversar tiene su origen en la palabra *conversare* que implica dirigirse con alguien hacia algún sitio; es decir, conversar es «caminar con».

La conversación conduce siempre a un camino. La palabra, según la Real Academia Española, tiene una sutil definición –ya en desuso– y es: «Vivir, habitar en compañía de otros» (Real Academia Española, s.f., definición). Es, entonces, recorrer juntos tramos de vida. Caminar es andar con otro; transitar y trascender los días en compañía. Caminar merece recorrer conjuntamente; y, al recorrer los días –juntos–, la vida se configura en hogar. Conversar es convivir.

El camino conjunto requiere ajustar pasos, ajustar tiempos, ajustar la propia personalidad. Y eso supone la empatía como implicación en los pasos de aquel con quien se camina. La empatía es cercanía, resulta del compromiso por involucrarse entrañablemente –sí: de «entrañas»; de mi «yo» más «yo»– con el otro. La empatía es respuesta que quiere resolverse desde una pregunta primigenia: ¿quién eres tú? En una relación, ese es el cuestionamiento que importa. La pregunta que ansía respuesta. La palabra que se vuelve persona. La empatía es pensar *desde* el otro.

Hablar es un acto que puede llevarse a cabo casi de cualquier manera: de forma ligera, breve, rápida, sin conocimiento, sin afinidad, sin empatía... Conversar, en cambio, pide construir un espacio. El diccionario sigue apuntando nuestra idea: la conversación es también, en una acepción también en desuso, «habitación o morada» (Real Academia Española, s.f., definición). Es fácil distinguir cómo esta habitación o morada –donde se custodia lo más íntimo de la persona– precisa ser un hogar. Por ello, también, en un hogar auténtico o en una verdadera comunidad docente, no solo se instruye: se educa; no solo se informa, se dialoga; no solo se muestra, se descubre; no solo se habla, se conversa; no solo se reúne, se encuentra. Lo propio de un hogar, de una escuela, de una formación personal, de una comunidad, de una institución educativa es, pues, la conversación.

Volvamos a nuestro color inicial: el ecológico verde. ¿Por qué es factible que una comunidad arbórea o un «árbol madre» encauce la ayuda para proteger a un árbol o a una especie, en caso de necesidad?

Para asegurar la rápida propagación de los avisos, en la mayor parte de los casos, se intercalan hongos. Estos actúan como la fibra de vidrio de las conducciones de Internet. Los finos filamentos atraviesan el suelo y lo entretejen con una densidad prácticamente impensable. [...] A través de sus conducciones, pasa la información de un árbol a otro y, de esta manera, les ayudan a agilizar el paso de información sobre insectos, sequías y otros peligros. Entre tanto, la ciencia habla incluso de una «Wood-Wide-Web», la cual atraviesa nuestros bosques (Wohlleben, 2016, p. 18).

En paralelo a nuestro ejemplo verde, la conversación es el entramado que sostiene nuestras relaciones cercanas y verdaderas. Gracias a la conversación es posible detectar no solo las carencias de alguien, sus precariedades, sino también sus fortalezas y singularidades.

Conversar es reparar en la singularidad del otro: es por eso que le hacemos espacio, porque la conversación misma, su esencia, lo demanda. Y en esta época donde se exige prontitud, resultados y multitareas, los encuentros debieran traducirse en un sitio, casi diríamos, «lento»: la morada donde las cosas pueden tener tiempos prolongados de siembra, de crecimiento, de cosecha, de fracturas, de recuperación, de resurrecciones... La conversación es puerta de la amistad cordial y benevolente, donde la intimidad es viable. Y no hay nada más íntimo que sentirse en casa, saberse parte esencial de un hogar.

En muchas ocasiones, por muy bienintencionadas que sean nuestros razonamientos, conferencias, sesiones –sin importar si se trata de unos amigos, un matrimonio, unos hijos, una familia, los alumnos en un aula–, podemos perdernos de la verdadera conversación, por estar centrados solo en comunicar una idea, buscar un resultado o pretender llegar a conclusiones prácticas que aterricen objetivos, misiones, metas, calendarios.

La buena conversación es encuentro. Es voluntad compartida de ser entendido y de entender al contertulio. Es inteligencia que indaga, expone, compara, contrasta. Es ejercicio del orden en la expresión de las ideas y es –cosa esencial y de oceánica belleza e importancia– guardar silencio y disponer los oídos para percibir las notas y vocablos expresados por quien nos quiere compartir unas ideas. ¡Qué importante la actitud de quien escucha con atención, con respeto, con vocación genuina de captar las sutilezas del relato del otro!

En la conversación auténtica, sí que es cierto aquello de la realidad en la afirmación de la condición personal del otro: la alteridad. El otro, sujeto esencialmente igual a todos en su condición de unidad corpóreo-espiritual, nos relata y participa de sus experiencias, expone sus creencias, comparte sus incertidumbres... Quien escucha cuidadosamente, con paciencia y con respeto –noble ejercicio, difícil de llevar a la práctica–, permite que suceda una espontánea catarsis que cada ser humano necesita; el hombre, ser humano, ser para el encuentro con los otros, es también curado por la palabra (Gómez Fajardo, 2017).

El encuentro que culmina en conversación es, pues, el tejido vivo que enraíza (para insistir en las raíces y la red fúngica), soporta y custodia, nada más y nada menos, que el crecimiento digno de la persona y de la comunidad en su más profunda peculiaridad.

Los encuentros, con uno mismo y con los otros, rara vez son sencillos. Pero solo a través del encuentro es que podemos ser, por una parte, más plenamente nosotros y, por otra, colaborar a que los otros también puedan ser más ellos. «[...] Sólo en el encuentro continuo con otras personas, llega la persona a ser persona y sigue siéndolo» (Tillich, 1952, p. 91).

El encuentro es siempre una labor educativa, porque parte de la conciencia de que nos necesitamos; brota, entonces, de las heridas: de la incurable debilidad, íntimamente humana.

De hecho, con la virtualidad –que tantísimos beneficios tiene y que fue un genuino salvavidas durante la pandemia, y que será ya parte imprescindible de la vida post-COVID–, debemos analizar en nuestras organizaciones educativas, el cuidado personal a favor de la cercanía. Esta es una condición no negociable en nuestras comunidades y asociaciones.

«El aleteo de una mariposa puede provocar un Tsunami al otro lado del mundo», afirma el proverbio chino. Estamos todos conectados y nuestras acciones tienen peso, por minúsculas que sean. Todo tiene que ver con todo. Nuestra vida ordinaria trasciende, en un sentido o en otro. Cada persona experimenta cielos y tierra en sí misma, y entre ella y el mundo. El encuentro es un acto continuo de memoria que nos recuerda que vivimos a la intemperie y que, es por eso, que debemos ampararnos y ofrecernos mutuo cobijo.

EL MATRIMONIO, RECINTO DE «CORDIALIDAD»

Volvamos más cercana esta conversación a la que nos hemos referido. Hagámosla todavía más íntima para asomar nuestra mirada al corazón de la familia. Y acercándonos, casi microscópicamente a la conversación primigenia de una familia, nos encontramos con el matrimonio como corazón.

La Real Academia nos indica que la palabra cordialidad proviene del latín *cor, cordis* que se traduce como «corazón», «esfuerzo», «ánimo», «que tiene virtud para fortalecer el corazón» (Real Academia Española, s.f., definición). Y estas ideas son esenciales –todos lo sabemos–, para el sendero que recorre, día a día, un matrimonio. No hay forma que la familia sea, ciertamente, escuela de humanidad, si en los altibajos cotidianos, personales y familiares, el amor no se reviste de ánimo cordial, que así podríamos traducir, también, a la amabilidad, tan necesaria para la buena convivencia.

La amabilidad que manifestamos a los demás es consecuencia del amor que les tenemos. [...] no es del todo correcto afirmar que la amabilidad es una peculiaridad de unos cuantos; en cambio, sí lo es que la amabilidad es un objetivo a alcanzar por todos. [...] De quien es dueña la persona humana en primer lugar es de sí misma; es aquí donde está su verdadera grandeza.

[...] Instalarse en la amabilidad es haberse dado cuenta de lo que es el hombre, porque éste no necesita otra cosa que cariño [...]. La amabilidad es fruto de la virtud, del esfuerzo por dar a otros, lo mejor de nosotros mismos (Martí García, 2001, pp. 88 y 89).

Pareciera pertinente, en este contexto, recurrir también a dos acepciones de «cordialidad» que el diccionario nos recuerda: «Que tiene virtud para fortalecer el corazón» y «Bebida que

se da a los enfermos, compuesta de varios ingredientes propios para confortarlos» (Real Academia Española, s.f., definición). El «cordial» era, en la Inglaterra de finales del siglo XV, un remedio que utilizaban asiduamente los médicos como tratamiento para consolar a los enfermos, y se les prescribía en pequeñas dosis para vigorizar y revitalizar el corazón, el cuerpo y el espíritu, así como para atenuar los síntomas de ciertas enfermedades (Morton, 2004, p. 91).

Y, si lo analizamos, el remedio más eficaz para una persona lastimada es la cordialidad. La persona se sabe acogida en su fragilidad, gracias a que estamos a su disposición, simplemente porque ella *es* ella. En el hogar auténtico, la persona –a diferencia de cualquier otra comunidad– no es recibida gracias a que posee tal o cual virtud, tal o cual interés o cualidad. El hogar es el único recinto donde la persona es acogida simplemente porque ella *es*.

La primera estructura fundamental a favor de la «ecología humana» es la familia, en cuyo seno el hombre recibe las primeras nociones sobre la verdad y el bien; aprende qué quiere decir amar y ser amado, y por consiguiente qué quiere decir en concreto ser una persona (Juan Pablo II, 1991, pp. 38-39).

Por esto, la familia es el lugar por excelencia donde la cordialidad debiera respirarse. Convendría estar muy atentos –casi permanentemente atentos– a fomentar y hacer crecer una cultura de cordialidad en nuestras familias. Los actos simples de cordialidad entre los esposos, dejan huella de cariño indeleble en los hijos, y no solo en ellos, también en el círculo familiar, de amistad, escolar, social de la familia:

Sabemos que la influencia en las personas y sus familias, así como en sus grupos comunitarios voluntarios, valiéndonos de las relaciones estrictamente personales, de amistad y de confianza [cordial], es mucho más lenta que la transformación de las grandes masas. Es más lenta, pero sin duda más efectiva (Llano, 1999, p. 98).

Así pues, las relaciones matrimoniales y familiares deben ser esas pequeñas dosis que vigorizan y revitalizan corazones. La cordialidad es siempre puente frente a personalidades y puntos de vista divergentes; es terreno fértil para el encuentro que genera vida en un matrimonio, en una familia, en una comunidad educativa.

CUESTIONARNOS, EL ORIGEN SILENCIOSO DE TODO CRECIMIENTO

Las familias y las comunidades están hechas para crecer y multiplicarse. Y para ello se requieren multitud de elementos, de procesos, de principios, de esfuerzos, de valores... En el caso de nuestro ejemplo de «sociedad arbórea», los árboles madre deben estar sumamente atentos a cualquier signo que delate una deficiencia o una carencia; solo así podrán suministrar lo que se requiere para cuidar mejor, y al cuidar mejor, es como protegen y prosperan como unidad y como sociedad. Peter Wohlleben (2016) indica que:

[...] el intercambio de nutrientes, la ayuda vecinal en caso de necesidad, es claramente la norma [...]. Así pues, cada árbol es importante para la comunidad y vale la pena mantenerlo tanto tiempo como sea posible. Por lo tanto, se protege incluso a los ejemplares enfermos y se les proporcionan nutrientes hasta que están mejor. La próxima vez puede ser al revés y el que ahora presta ayuda puede necesitarla más adelante. [...] Se trata más del grado de unión o incluso de afinidad lo que determina la disposición para ayudar a los congéneres (pp. 12-14).

¿Por qué traemos a colación esta comunicación tan particular entre los árboles? Porque en un sentido muy claro –y como lo leemos, un sentido hondamente natural–, para crecer hay que tener presentes dos nociones: el saber que todos requerimos de ayuda y, por esto mismo, que somos seres afines, por más lejano que nos parezca el otro; y la otra noción está ligada al silencio que cuida y también cuestiona, porque no existe comunicación que facilite el crecimiento si no creamos espacios para las preguntas esenciales sobre lo que es la vida y el diseño de la propia identidad, ya sea personal o comunitaria.

La afinidad en la ayuda, que permite el crecimiento en el caso de las personas, proviene de una actitud humilde: la de saberme yo mismo necesitado. No hay forma de crecer –ya no digamos de dialogar o conversar profundamente– desde una postura autosuficiente. Sin la humildad de escuchar y escucharnos, de cuestionarnos, de mirar nuestra fragilidad compartida, será imposible avanzar.

La perspectiva individualista que mencionábamos anteriormente, y que posee como punto neurálgico al individuo y sus derechos, nos ayuda a «cosificar» todo lo que nos rodea –incluidas desde luego las personas–, porque desde esta concepción antropológica, el fundamento de toda realidad es únicamente el individuo; por eso es fácil entender que muchas veces nos encontramos frente a sociedades, comunidades y personas inmaduras, superficiales.

Una persona [una comunidad] *dialogante* es una persona [una comunidad] madura [...]. No dialoga quien no escucha ni atiende a las razones del otro. [...] Desde el verdadero respeto a quienes son nuestros interlocutores, es posible tomar las opiniones ajenas en serio. [...]

En el fondo es una cuestión de desconfianza intelectual frente a los demás (a los que se les considera inferiores a uno mismo). Y la realidad es muy otra, porque siempre podemos aprender de los otros. [...] *Al diálogo se llega desde la ignorancia reconocida* (Martí García, 2001, p. 87).

Cuando, en una actitud reflexiva –que es silencio meditado–, me reconozco como ignorante y frágil, es que puedo estar en posibilidad de ver al otro como mi igual e intimar con él, independientemente de que, en un primer momento, no me hubiese identificado con su presencia. Las preguntas importantes van siempre en el tenor de que somos personas, con toda la valía y fragilidad que esto conlleva, y de que el mundo es (debe ser) hogar, porque en él hemos descubierto –gracias a un silencio que enlaza respuestas– que todos somos uno.

Al reconocer, socráticamente, que «solo sé que no sé nada» (Platón, Apología de Sócrates, 21d) es que puedo cuestionar, aprender y crecer, como persona. Esto irá esbozando y apuntalando un proyecto vital, una dirección existencial que es respuesta querida –«hogareña»– frente un cuestionamiento serio y esencial de mí mismo, de mi entorno, de mi comunidad, de mi sociedad. De ahí que Chesterton acertara al escribir: «A mí, todo este extraño mundo se me hace hogareño, porque en su corazón hay un hogar» (1994, p. 46).

Una conversación honda, un cuestionamiento sincero, una cordial empatía, *siembra* en la persona, en la familia, en las relaciones importantes, en las comunidades educativas, un sentimiento de bien-estar y una certeza de bien-ser que eso es, a fin de cuentas, saberse y valorarse amado y, por esto, dispuesto por vocación recíproca, a su vez, a amar. Es a lo que se refería, certeramente, Cristian Conen (2018): extender el significado de la Ecología como «protección del ambiente humano óptimo para las personas» (p. 8). Esto es, el «cuidado» de nuestra casa común: real ecología humana.

Amar, lo escribió bella e intuitivamente Octavio Paz, es «[...] hacer un *tú* de una presencia» (1988, p. 167). El encuentro –que es conversación deseada– se traduce, al final, en el movimiento esforzado, tantas veces cotidianamente heroico, de quienes buscan ser y hacer, de su relación, un hogar. ■

Referencias

- American Psychological Association (2020). Stress in the Time of COVID-19. *STRESS IN AMERICA™* 2020. Published. <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2020/stress-in-america-covid.pdf>
- Buber, M. (1949). *¿Qué es el Hombre?* Fondo de Cultura Económica.
- Chesterton, G.K. (1994). *El Amor o la Fuerza del Sino*. Rialp.
- Chesterton, G.K. (2007). *Herejes*. Ediciones El cobre.
- Gómez Fajardo, C. A. (2017, 14 marzo). La Buena Conversación: un Encuentro. *El Mundo*. <http://www.elmundo.com/noticia/La-buena-conversacion-un-encuentro/348300>
- Guardini, Romano (1960). *Verdad y Orden. Homilias Universitarias IV*. Guadarrama.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (s.f.). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación. (ECOVIED-ED)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Lorda, J.L. (2011). *Humanismo. Los Bienes Invisibles*. Rialp.
- Llano Cifuentes, C. (1999). *Viaje al Centro del hombre*. Diana.
- Martí García, M. (2001). *La Madurez*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- McGrath, T. (2021). *Mi Pequeño Libro de Activismo Interseccional*. Alianza Editorial.
- Morton, Mark (2004). *Cupboard Love: A Dictionary of Culinary Curiosities*. Insomniac Press.
- Papa Francisco (2015, junio 6). *Carta Encíclica Laudato Si'. Sobre el Cuidado de la Casa Común*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/pa-pa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Papa Juan Pablo II (1991). *Centesimus Annus. La Problemática Social Hoy*. Ediciones Paulinas.
- Paz, O. (1988). *Árbol Adentro*. Seix Barral.
- Platón (2003). *Diálogos. Obra Completa (vol. I)*. Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.). Catálogo. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 6 de junio de 2021, de <https://dle.rae.es/cat%C3%A1logo?m=form>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.). Conversación. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 6 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/conversaci%C3%B3n?m=form>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.). Conversar. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 6 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/conversar?m=form>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 6 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/cordial?m=form>

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.). Ecología. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 6 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/ecolog%C3%ADa?m=form>
- Rodríguez Restrepo, Y. (2016). Editorial. *Revista de Estudiantes de Ciencia Política*, 8(enero-junio), 7-8.
- Sáenz Guzmán, C. (2021, 19 agosto). *COVID-19 Violencia Familiar y Suicidio Infantil Incrementaron durante Pandemia: SEGOB*. Gobierno de la Ciudad de México. <https://www.capital21.cdmx.gob.mx/noticias/?p=26043>
- Sansone, R.A., & Sansone, L.A. (2013). Sunshine, Serotonin, and Skin: A Partial Explanation for Seasonal Patterns in Psychopathology? *Innov Clin Neurosci*, 10, 4-20. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24062970/>
- Simard, S. (2021). *En Busca del Árbol Madre. Descubre la Sabiduría del Bosque*. Ediciones Paidós.
- UNICEF (2021, 15 marzo). *Los Estragos que la Pandemia de COVID-19 ha Causado a los Niños del Mundo*. <https://www.unicef.org/es/coronavirus/estragos-pandemia-covid19-ha-causado-ninos-mundo>
- Tillich, P. (1952). *The Courage to Be*. Vale University Press.
- Wohlleben, P. (2016). *La Vida Secreta de los Árboles*. Ediciones Obelisco.
- Wohlleben, P. (2021). *El Vínculo Secreto entre el Hombre y la Naturaleza*. Ediciones Obelisco.
- Yoshifumi, M. (2013). *Shinrin-yoku. Baños Curativos de Bosque*. Ediciones Blume.



ENSEÑAR POR LA ACCIÓN. EL PROGRAMA EDUCATIVO RURAL POSREVOLUCIONARIO MEXICANO (1921-1934). PRINCIPIOS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICOS

TEACHING BY ACTION. THE MEXICAN POST-REVOLUTIONARY'S RURAL EDUCATION PROGRAM (1921-1934). PHILOSOPHICAL-PEDAGOGICAL PRINCIPLES

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2579>

Mónica del Carmen Meza Mejía

Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, México. SNI Nivel I.

mmeza@up.edu.mx

<http://orcid.org/0000-0001-6008-0215>

Recibido: junio 7, 2022 – junio 25, 2022

Resumen

La Secretaría de Educación Pública (SEP), creada en el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) buscó, mediante diferentes proyectos culturales, institucionalizar los valores revolucionarios y formar una identidad nacional a partir de ella. En el ámbito de la educación, se desarrolló el proyecto educativo que sintetizó lo rural y lo indígena con los ideales revolucionarios. Este escrito parte del supuesto de que, entre 1921 y 1934, tanto la educación rural y su institución educativa, como la Escuela Rural Mexicana, recibieron el influjo del movimiento de renovación pedagógica y de la enseñanza por la acción, de John Dewey. Rafael Ramírez Castañeda quien, en un viaje a Estados Unidos de América en 1924, conoció las corrientes educativas en boga en el vecino país; posteriormente, al ser nombrado director de las escuelas rurales en 1928, proyectó el mejoramiento colectivo de la vida rural en lo socioeconómico y lo educativo, retomando la experiencia estadounidense de la enseñanza por la acción. Es así cómo, con este trabajo, se pretende mostrar el paralelismo implícito subyacente en el programa de educación rural, propuesto por Ramírez, con los principios filosófico-pedagógicos de Dewey. El desarrollo argumentativo, se hará comparando los textos ambos autores.

Palabras clave: aprendizaje activo, educación rural, método de aprendizaje, método de enseñanza, proyecto de educación.

Abstract

The Secretaría de Educación Pública (SEP), established in Álvaro Obregón's government (1920-1924), sought, through different cultural projects to institutionalize revolutionary values and form a national identity from them. In the field of education, the educational project was developed which synthesized the rural and the indigenous with revolutionary ideals. This work is part of the assumption that between 1921 and 1934, rural education and its institution education, the Escuela Rural Mexicana, received the influence of the pedagogical renewal movement, and teaching, by John Dewey. Rafael Ramírez Castañeda, who on a trip to the United States of America in 1924, learned about the educational trends in vogue in the neighboring country, later, when he was appointed director of rural schools in 1928, projected the collective improvement of rural life in the economic, social, and educational, taking up the American experience of teaching by action. Thus, with this work it is intended to show the implicit parallelism underlying the rural education program, proposed by Ramírez, with Dewey's philosophical-pedagogical principles. The argumentative development will be done by comparing the texts of both authors.

Keywords: Educational Methods, Educational Projects, Learning by Doing, Learning Methods, Rural Education.

INTRODUCCIÓN

Con la creación de la SEP, en 1921, durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón, se buscó mediante diferentes proyectos culturales, institucionalizar la Revolución Mexicana y formar una identidad nacional. El período elegido donde se ubica este trabajo marca el inicio del proyecto educativo vasconceliano, en que se formularon los principios, lineamientos y contenidos que orientaron las acciones de la educación rural, hasta el mandato de Narciso Bassols, secretario de Educación Pública (1931-1934), cuando el proyecto educativo caminó por nuevos derroteros: los del socialismo.

Se parte del supuesto de que, en el período elegido, la educación rural mexicana, tuvo el influjo del movimiento de renovación pedagógica y de la enseñanza por la acción, de John Dewey. Siguiendo a Bruno-Jofre y a Martínez (2009), la importación de ideas educativas foráneas en el proyecto de la educación rural fue selectiva. De modo que «a pesar de la propia presencia de Dewey en México y las estrechas relaciones con *Columbia University*, sus ideas no aparecen netamente separadas de otros pedagogos de la nueva educación» (Bruno-Jofre y Martínez, 2009, p. 59). En este proceso selectivo, no obstante, los desarrolladores de la política educativa mexicana se interesaron por

aquellas ideas de Dewey que podían instrumentalizar en su proyecto de regeneración del país y redención de la población indígena y rural. Esto es, entendieron y transformaron a Dewey como un educador para la construcción de la Mexicanidad y la incorporación/integración social (Bruno-Jofre y Martínez, 2009, p. 59).

Se ha trabajado principalmente con un texto de Rafael Ramírez Castañeda¹, el de «La Enseñanza por la Acción dentro de la Escuela Rural», libro que retoma las ideas de escritos

¹ Sobre la vida y las aportaciones del autor en materia educativa puede consultarse Meza, M. (2015). La Relación Educación Trabajo en el Pensamiento de Rafael Ramírez Castañeda. En C. Diego [ed.]. *Filosofía de la Educación en México*, pp. 107-118. Latin American Philosophy of Education Society/ Center for the Study of Ethnicity and Race, Columbia University / College of Education and Human Services, Cleveland State University y Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana.

anteriores, especialmente el de «Propósitos Fundamentales que la Educación Rural Mexicana debe Perseguir», el de «El Movimiento de la Educación Progresiva» y el de «La Educación Activa y la Funcional». Aunque la obra en la cual se basa sobre todo este trabajo se publica en 1942, ocho años después de la primera etapa de esta experiencia pedagógica —y por lo mismo, no exenta de ciertas distorsiones que pudieron haberse dado por el paso del tiempo—, resulta un texto valioso para ahondar en las actividades curriculares propuestas para la educación rural, pues como el mismo Ramírez afirma:

Publiqué, bajo el mismo título un folleto que se difundió ampliamente, cuando la Escuela Rural acababa de nacer. Su contenido, aunque sano y bueno, era entonces incompleto. Comprendía, tan sólo, las cuestiones económicamente productivas, dejando al margen todas aquellas otras, educadoras, que sin ser, de hecho, económicamente productivas, no dejan por eso de ser socialmente provechosas, en ese sentido, es un libro más completo (1942, p. 5).

Por lo mismo, «La Enseñanza por la Acción dentro de la Escuela Rural», es el texto que contiene de manera amplia las líneas rectoras para enseñar a la población campesina, darles identidad de lo mexicano e integrarles al moderno Estado mexicano. De modo que, empleando dicha obra, se pretende mostrar el paralelismo implícito subyacente en el programa de educación rural, propuesto por Ramírez, con los principios filosófico-pedagógicos de Dewey.

EL ESTADO ENSEÑANTE Y LA ACCIÓN RURAL EDUCATIVA COMO MECANISMO DE MODERNIZACIÓN

El proyecto de la SEP fue iniciado por José Vasconcelos quien, convencido de que el mecanismo para lograr el progreso del país era la educación, promovió una serie de manifestaciones culturales como el muralismo, la alfabetización, la publicación de libros y revistas, entre otras, todas ellas «con un fin civilizador y como instrumento ideológico» (Sandoval, 1998, p. 10) del gobierno obregonista, «generó las condiciones requeridas para que el nacionalismo como bandera ideológica se convirtiera rápidamente en un discurso fundador» (Acevedo, 1986, p. 174); en el sentido de que una nación que se construye mediante una decisión voluntaria y se origina de la interpretación de la historia (cfr. Villoro, 1999).

Es así como Vasconcelos, fiel a sus convicciones revolucionarias de entonces, delineó una política para atender la cuestión indígena del país, diferente a regímenes anteriores, creando el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, para encauzar la educación de este sector de la población e integrarlo a la sociedad, al mundo productivo y al progreso.

La idea de llevar la educación a todos los rincones del país, incluyendo el campo, tuvo como compromiso reconocer a los indígenas y a los campesinos que participaron en la Revolución Mexicana y desarrollar, para ellos, un modelo educativo de la comunidad para la comunidad. Comenta Fell (1986) que, el objetivo era «proteger a las comunidades contra un ambiente hasta entonces hostil y agresivo y hacerlas comunicarse con el resto del país, física e intelectualmente, con el fin de que se integraran a la nación» (p. 219).

También Vasconcelos creó la escuela denominada Casa del Pueblo, para sustituir a la Escuela de Instrucción Rudimentaria, que atendía a la población rural e indígena del país, pero que, para Ramírez, por aquel entonces funcionario de la SEP, era «escuela de peor es nada» (Ramírez, 1986, p. 101). La Casa del Pueblo pretendió «diseminar una nueva imagen de la educación y romper con aquella otra asociada con el pasado inmediato» (Rockwell, 2005, p. 31). Más adelante, en 1925, la Casa del Pueblo, fue sustituida por la Escuela Rural Mexicana: espacio físico escolarizado en donde se implementó un nuevo modelo educativo: el de la

educación rural, capaz de atender las necesidades y características propias del lugar y su consecuente institución escolar. «La Revolución Mexicana forma su escuela y, en consecuencia, aparece como una de sus más importantes manifestaciones la Escuela Rural, la “escuela del campo, para la gente del campo y sobre la vida del campo”» (Miñano, 1945, p. 21). Se pretendió con ello, no solo incorporar «a las diversas razas indígenas, dentro de la familia mexicana como nación» (Sáenz, 1927, p. 176), sino también, «incorporar a la masa campesina, ahora retrasada, a la cultura moderna» (Ramírez, 1985, p. 31).

Se trataba, por lo tanto, de un proyecto educativo para resolver y transformar la vida campesina en todos los aspectos. La educación rural se concibió como un concepto más amplio que la escuela rural, pues los estudiantes no eran los únicos que habían de recibir el influjo educativo, ni la escuela la única agencia educativa, afirmaba Ramírez (1985). Con ello se establecía que la acción educativa rural tuviera alcances más allá del espacio escolarizado, siguiendo una «educación activa y el aprendizaje a través de la práctica» (p. 369), como lo hizo Dewey en el país vecino (cfr. Hamann, 2015).

En sus inicios, a la Escuela Rural se le conoció como Escuela de Acción (Sáenz, 1928), porque el influjo del pensamiento de Dewey en el modelo educativo rural se dio por conducto del entonces subsecretario de la SEP, Moisés Sáenz, quien había sido discípulo de Dewey en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia y quien, junto con Ramírez, eran los «artífices de la Escuela Rural Mexicana [...] fueron ellos quienes formularon su ideario, señalaron sus lineamientos e hicieron posible que se llevara a la práctica por más de una década» (Loyo, 1985, p. 15). Sin embargo, el «icono de la modernidad educativa», como se concebía a Dewey en México (Bruno-Jofre y Martínez, 2009), fue perdiendo peso con la introducción de las ideas del socialismo, las cuales se concretaron constitucionalmente en 1934, cuando Lázaro Cárdenas encaminó la función social de la escuela, por derroteros marxistas-leninistas.

Así, las referencias a Dewey son menos frecuentes en este período mientras que aumentaron las de los pedagogos soviéticos. Pero dada la falta de los necesarios desarrollos pedagógicos y didácticos para conducir la práctica educativa y a la vista del percibido fallo del método de complejos² soviéticos, se continuaron usando los métodos e instrumentos de la Escuela de la Acción (Bruno-Jofre y Martínez, 2009, p. 54).

En «La Enseñanza por la Acción dentro de la Escuela Rural», un texto dirigido a los maestros rurales, Ramírez declaraba que, «una escuela rural de tipo moderno y de espíritu progresivo busca el mejoramiento de la comunidad, tomada por entero» (Ramírez, 1942, p. 8). La actividad educativa en beneficio de la comunidad, era un principio básico del pensamiento pedagógico de Dewey:

[...] el interés por el bienestar de la comunidad, un interés que es intelectual y práctico, así como emocional –es decir, un interés por percibir todo aquello que contribuye al orden y al progreso social, y por llevar estos principios a la práctica– es el hábito moral último al que todos los hábitos específicos de la escuela deben de estar ordenados, si han de estar animados por el aliento de la vida moral³ (Dewey, 1972a, p. 63).

² Un «complejo» era un asunto o problema que merecía enseñarse por su valor educativo. El «método de complejos» soviéticos, fusionó los centros de interés de Decroly y el método de proyectos de Kilpatrick, con una orientación sociopolítica. Su fundamento fue la concepción del socialismo científico del trabajo productivo, que entonces orientaba a la política educativa soviética.

³ En el original: «Interest in the community welfare, an interest which is intellectual and practical, as well as emotional– an interest, that is to say, in perceiving whatever makes for social order and progress, and for carrying these principles into execution– is the ultimate ethical habit to which all the special school habits must be related if they are to be animated by the breath of moral life». Traducción propia.

Asimismo, Ramírez explicaba que la finalidad de la educación rural era lograr una vida mejor:

Enseñar todas aquellas cosas mediante las cuales la vida rural puede transformarse en sentido progresivo, esto es, enseñar a mejorar las condiciones de los hogares y la vida que las familias llevan dentro de ellos; a mejorar la alimentación y el vestido de los campesinos; a mejorar la salud personal, doméstica y comunal; a mejorar los métodos de trabajo a fin de obtener rendimientos mayores; a entretener y recrear a la gente y a crear la vida social de que carecen ahora las áreas rurales del país; en suma, capacita a la población campesina para transportar su vida, pobre y atrasada, hacia niveles cada vez más elevados, pero al mismo tiempo que hace todo esto, enseña a las gentes a manejar los instrumentos de cultura y les imparte alguna instrucción (1942, p. 9).

Por ello, este tipo de educación debía empeñarse en enseñar

[...] activa y funcionalmente aquellas actividades que proporcionaran una educación económica, una educación higiénica, una educación doméstica, una educación orientada a recrear y a saber aprovechar valiosamente los ratos de ocio y una instrucción mínima deseable para todos los habitantes del país (Ramírez, 1942, p. 10).

Los objetivos educativos del programa rural se manifestaban como un elemento de eficacia social, al modo deweyano, pues dirigían intencionalmente el proceso natural de desarrollo de las personas y «proporcionaban el modelo y la norma de todo aprender por el uso» (Dewey, 1995, p. 103).

En los párrafos siguientes, se aborda el contenido de lo que curricularmente contendría la educación rural «para acelerar el progreso de la nación» (Ramírez, 1942, p. 9) y en ellos se rastrearán principios filosófico-pedagógicos de Dewey, para establecer un paralelismo.

ACTIVIDADES CURRICULARES ORIENTADAS PARA PREPARAR INTEGRALMENTE A LOS NIÑOS PARA UNA VIDA MEJOR DESDE LA ENSEÑANZA POR LA ACCIÓN DENTRO DE LA ESCUELA RURAL MEXICANA

Caracterizó al proyecto rural, ser de tipo moderno y de espíritu progresista, porque para Ramírez la educación progresiva era renovadora, vigorosa y fuerte. «La idea de progreso implica la de una serie de cambios hacia un estado de cosas más deseable, más perfecto; una serie de cambios que conduzca a algo más alto, a algo mejor» (Ramírez, 1986a, p. 87). Así, el espíritu progresivo conllevaba «el ir hacia delante, de caminar continuamente hacia el perfeccionamiento» (Ramírez, 1986, p. 87). Emulando la espiral del progreso, Ramírez retrataba a las escuelas y a los docentes progresistas como aquellos que «progresan parejos con el mundo; aquellos que diariamente evolucionan en sentido ascendente y que llevan dentro el anhelo muy hondo de llegar algún día a ser perfectos» (Ramírez, 1986a, p. 90). Se pretendía dar un giro a la filosofía y a la teoría educativa enseñando, por la acción, formas de trabajo socialmente útiles (Ramírez, 1986a).

Por consiguiente, la escuela progresiva se caracterizaba por su acción renovadora, que abarcaba incluso la organización de la escuela misma, la clasificación de las personas en los diversos grupos y trabajos, y la acción social de la escuela sobre la comunidad (Ramírez, 1986b). Implicaba buscar nuevos métodos y modos de enseñar, por lo que en «La Educación Activa y la Funcional», Ramírez (1986c) reflexionaba en torno a ello, criticando la teoría educativa que promovía la pasividad y la receptividad del estudiantado durante el proceso

de aprendizaje; y exaltaba el camino de la nueva educación que proponía hacer todo lo contrario, privilegiando la actividad del individuo.

En este sentido, para Dewey, conforme a su teoría del circuito orgánico del proceso del conocer y la conducta, la actividad era sustento para adquirir conceptos y principios, y base para la instrucción, alejándose de la sola erudición y orientándose a su posible utilización práctica. Tal era la idea del *learning by doing*, «aprender haciendo», más referida como *thought in action*, «pensamiento en la acción», una forma de aprender activamente por medio la construcción y/o reconstrucción de experiencias, que permitía al aprendiente la clarificación de ideas y el avanzar en el conocimiento. En «La Enseñanza por la Acción dentro de la Escuela Rural», Ramírez (1942), explicaba cómo educar en el campo mediante la enseñanza por la acción, partiendo del hecho de que las personas, en el ámbito rural, aun sin concurrir a la escuela, poseían nociones prácticas sobre la vida real, adquiridas por medio de la experiencia.

Lo anterior significaba que las actividades establecidas en el programa de la educación rural,

[...] debían darse sobre el propio terreno, en los momentos que el alumno trabajaba; solamente así podrían ser oportunas y valiosas, [porque] las nociones que no son capaces de transformarse en formas de conducta, no merecen el nombre de conocimiento ni valen la pena de aprenderse en los primeros años, [pues] educar quiere decir desenvolver la conducta por medio de la experiencia y esto reclama, de parte del alumno, dos esfuerzos: uno para adquirir la experiencia, y el otro para la expresión de la experiencia adquirida. Un esfuerzo y otro, solamente pueden realizarse cuando el alumno se encuentre en condiciones apropiadas, y en el mismo lugar trabajando (Ramírez, 1942, pp. 28-29).

Por consiguiente, el espacio educativo en el ámbito rural no solo consideraba al salón de clase al cual se acudía y

[...] había de reservarse este exclusivamente para aquellas cosas que no pudieran transmitirse convenientemente sobre el terreno del trabajo, como la escritura, la lectura, la redacción, el dibujo, las discusiones, las recomendaciones y direcciones generales que algunas actividades requieren para ser bien ejecutadas (Ramírez, 1942, p. 29).

En torno a las ideas rectoras de la educación progresiva, de la educación activa y funcional, y de la enseñanza por la acción, Ramírez delineó las actividades curriculares orientadas para preparar integralmente a los niños para una vida mejor desde la enseñanza por la acción, en el marco de la educación rural y en el contexto de la Escuela Rural Mexicana, y lo hizo a partir de cinco tipos de actividades que se explican brevemente a continuación.

a) Actividades que proporcionan educación económica. Si bien la idea de cultivar un huerto en conexión con los trabajos realizados dentro de la escuela, puede rastrearse en Comenio, Pestalozzi y Fröebel, se hace pensando más en formar vocacionalmente a un buen agricultor. La enseñanza por la acción rural, en cambio, «envuelve la idea de que los huertos deben cultivarse con finalidades educativas, económicas y culturales» (Ramírez, 1942, p. 11). Se prescribía, por lo mismo, «procurar que cada escuela rural de su jurisdicción fuera dotada con un campo de cultivo» (Ramírez, 1942, p. 12). Los trabajos agrícolas habrían de complementarse con el cuidado de algunos animales domésticos, en función de sus rendimientos económicos.

Por lo anterior, los maestros rurales se auxiliarían de la cooperación efectiva de los vecinos, interesándolos vivamente en la educación de la niñez, a fin de obtener los terrenos necesarios, los ejemplares de animales y las herramientas para el trabajo, entre otros aspectos; todo lo cual, sería propiedad de una sociedad cooperativa de estudiantes. Para estas

actividades, se dedicarían hasta tres horas del trabajo escolar diario y, durante la actividad, los maestros deberían proporcionar los conocimientos necesarios para realizar bien dicha actividad, «de modo que puedan considerarse tales informaciones como clases, pero no de esas clases cuya rutina es tan conocida, sino de aquellas otras en que el conocimiento viene en apoyo inmediato de la experiencia» (Ramírez, 1942, p. 14).

La actividad educativa del profesor, como lo propone Dewey en su obra «Mi Credo Pedagógico», debía evitar la transmisión de conocimientos establecidos por el profesor y, en su lugar, configurar su intervención como un medio para el conocimiento experimental.

Creo que las ideas (procesos intelectuales y racionales) también resultan de la acción y se transfieren para lograr un mejor control de la acción. Lo que llamamos razones es fundamentalmente la ley de acción ordenada y eficaz (ley de causa-efecto). Intentar desarrollar las capacidades de razonamiento, las capacidades de juicio, sin hacer referencia a la selección y disposición de los medios para la acción, es nuestra falacia principal en nuestros métodos actuales de tratar esta cuestión. Consecuentemente ofrecemos al niño símbolos arbitrarios. Los símbolos son una necesidad en el desarrollo mental, pero el puesto que les corresponde es el de instrumentos para economizar esfuerzos; ofrecidos por sí mismos constituyen una masa de ideas carentes de significado y arbitrarias impuestas desde fuera⁴ (Dewey, 1972b, pp. 91-92).

Por consiguiente, el valor educativo del huerto escolar podría aprovecharse para adquirir educación económica y general; inclinar hacia los trabajos agrícolas y las industrias rurales; estimular el crecimiento físico; mantener el vigor corporal y cuidar la salud mental, además de fungir como medio para adquirir ciertas actitudes sociales útiles para la vida comunal, como el respeto a la propiedad ajena. Mediante esta actividad educativa, se formarían también, algunas «virtudes necesarias para el triunfo, tales como la paciencia, la constancia y la perseverancia, [así como], asumir la responsabilidad de las acciones, pues si realizan el trabajo con pereza o con descuido, sufrirán las consecuencias» (Ramírez, 1942, p. 18). Para Dewey, el primer paso en la socialización del ser humano «lo constituye el establecer condiciones que estimulen ciertos modos visibles y tangibles de acción. Hacer al individuo un partícipe en la actividad asociada de modo que sienta su éxito y su fracaso como propios, constituye la etapa complementaria» (Dewey, 1995, p. 27).

b) Actividades que proporcionan educación higiénica. De acuerdo con Ramírez, la vida comunal ofrecía condiciones de salud deplorables. Para la gente del campo, quizás «primero es vivir y luego la manera saludable de llevar la vida» (Ramírez, 1942, p. 49). Con todo, aun en medio de la pobreza, la gente podría y debería, como una «obligación moral, mejorar las condiciones de sus hogares, así como de su pequeña comunidad y de esa manera, trabajar satisfactoriamente en la hermosa tarea de hacer un México mejor» (Ramírez, 1942, p. 49). De ahí el imperativo de una educación higiénica apropiada, pues la gente del campo muere y los pueblos pequeños se diezman, porque «no tiene hábitos de limpieza ni de higiene, y cuando combate las enfermedades sigue procedimientos supersticiosos que, si no fueran de fatales consecuencias, podrían calificarse de ridículos» (Ramírez, 1942, p. 50). La Escuela Rural, se consideraba la única agencia de salud existente en el campo y a los maestros rurales, conducto para aprender hábitos saludables.

⁴ En el original: «I believe that ideas (intellectual and rational process) also result from action and devolve for the sake of the better control of action. What we term reason is primarily the law of orderly or effective action. To attempt to develop the reasoning powers, the powers of judgment, without reference to the selection and arrangement of means in action, is the fundamental fallacy in our present methods of dealing with this matter. As a result, we present the child with arbitrary symbols. Symbols are a necessity in mental development, but they have their place as tools for economizing effort; presented by themselves they are a mass of meaningless and arbitrary ideas-imposed from without». Traducción propia.

Mejorar las condiciones personales y comunitarias como una obligación moralmente buena, encerraba en Ramírez una dimensión personal, pero también abierta e interconectada con lo social. La dimensión personal, en relación con lo social, está presente en la construcción ética deweyana, pues la moral en Dewey se realiza de forma dinámica en la medida en la que se actúa en plenitud de acción. «La acción con un propósito es deliberada; supone un fin conscientemente previsto y un cálculo mental de las consideraciones en pro y en contra. Supone también un estado consciente de anhelo o deseo del fin» (Dewey, 1995, p. 289). Asimismo, el aprender a actuar moralmente bien, atiende al sentido de comunidad, pues la educación para Dewey ha de responder a las necesidades de la sociedad. La conducta personal llega a ser moral en la medida en la que el sujeto toma conciencia de su responsabilidad ante la comunidad, pues para el estadounidense, las normas morales más profundas se estructuran en las situaciones en que una persona se encuentra habitualmente y no como una serie de medios de abstractos de instrucción, pues «nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por medio del ambiente» (Dewey, 1995, p. 28), tal es el sentido de la educación como función social y comunitaria.

c) Actividades que proporcionan educación doméstica. Para Ramírez:

Ningún país moderno, por adelantado que sea, en materia de organización social, puede concebirse sin el apoyo básico de la familia, ya que sin la institución de la familia es imposible una vida comunal sólida. Esta vida comunal será tanto más sólida, cuanto más sana, más culta y feliz sea la vida familiar (1942, p. 55).

Se puede apreciar que, en la concepción de una educación rural, el papel de la familia es relevante. Por ello, además en

[...] un hogar saludable, amplio y cómodo [se configurarían] los vínculos sólidos de constitución, su adecuado funcionamiento y las relaciones cordiales y dignas entre los diversos miembros que la forman, [así como] la crianza de los niños y la educación familiar que se recibe (Ramírez, 1942, p. 56).

Señalaba Ramírez que la familia –como grupo primario socializador, a partir del cual se forma a la persona civilizada– era considerada facilitadora de un proceso de orden moral y colectivo de un Estado progresista, pues ella hacía que el niño aprendiera normas de comportamiento urbano en el hogar, a través de la interacción directa con los padres. Por lo que, en la medida en la que la familia aprendiera nuevas formas sociales sobre salud, convivencia y orden, se convertiría en agente de cambio de la práctica cultural ancestral, para producir el proceso civilizador que la nación progresiva requería, lo mismo que para la realización del individuo (Ramírez, 1942).

A su vez, Dewey (1995), concebía que la educación, para algunos, se centraba en la mera transmisión de una cultura, de una generación a otra, para perpetuarse en el tiempo, pero para otros, buscaba transmitir contenidos culturales de manera creativa, transformadora y crítica, de tal suerte que, aquellos que se limitaban a reproducir lo recibido, se caracterizaban por una educación tradicional, mientras que aquellos que se abrían a la renovación, se definían por educar al modo moderno y democrático, lo cual garantizaba la evolución cultural y el progreso social. Por lo mismo, las familias intencionalmente progresivas, aspirarían a una mayor variedad de intereses mutuamente compartidos, a diferencia de aquellas que simplemente conservaban las costumbres establecidas. De ahí la necesidad de formar a los miembros de la familia en cualidades democráticas para asegurar un interés conscientemente socializado, en vez de confiar principalmente en la fuerza de las costumbres que les impediría avanzar hacia el progreso (Dewey, 1995).

d) Actividades que recrean y educan para aprovechar valiosamente los ratos de ocio.

«No es necesario explorar una comunidad rural cualquiera para concluir que en ella no hay vida social y recreativa de ninguna especie, ni aun en sus formas más elementales y sencillas», inicia afirmando Ramírez (1942, p. 59) este apartado de actividades. Los vecinos no acostumbran a visitarse, ni hay vida social dentro de los hogares.

De tiempo en tiempo, como milagro, suele haber en alguno que otro hogar un baile, y cada año, en la comunidad, dos o tres días de fiesta general, a manera de pequeña feria, con motivo de la fundación del pueblo. [Pero] los domingos son monótonos y tristes en las comunidades rurales (Ramírez, 1942, p. 59).

El ciclo vital se reduce a comer, trabajar y dormir «el mismo del buey, de la mula y del caballo. [Por ello], la Escuela Rural debe introducir en los poblados campesinos formas de recreación sanas y hermosas» (Ramírez, 1942, p. 60).

En Dewey, el vínculo trabajo-ocio era un tema relevante para la educación, pues para él, el proceso formativo había separado e incluso confrontado, la preparación para el trabajo útil y la educación para una vida de ocio. «Los meros términos de trabajo útil y ocio comprobaban la afirmación ya hecha de que la segregación y el conflicto de valores no estaban comprendidos en sí mismos, sino que reflejaban una división dentro de la vida social» (Dewey, 1995, p. 214). De ahí que la educación debía de ayudar a superar tal discordancia, pues tanto el trabajo como el ocio –actividades libres del ser humano– se recompensan de «aceptar la responsabilidad del servicio más que un estado de excepción respecto de él» (Dewey, 1995, p. 222).

e) Actividades que proporcionan la instrucción mínima deseable para todos los habitantes del país.

En el salón de clase debería impartirse la enseñanza formalizada, porque la educación rural habría de ofrecer cierta enseñanza sistematizada (Ramírez, 1942). En esta ocasión, Ramírez se refería a aquellas actividades instructivas, donde el espacio del salón de clase debía reservarse exclusivamente para aquellos asuntos que no podían enseñarse convenientemente sobre el terreno del trabajo, como la lectoescritura, las Matemáticas o la Historia general y patria, entre otras. No obstante, desde el principio, debían impartirse con un tratamiento práctico a fin de formar al alumno en la acción misma del proceso de aprendizaje, porque «la instrucción debía de impartirse de acuerdo con métodos funcionales y activos» (1942, p. 68).

Como Dewey, Rafael Ramírez duda de la eficacia de la instrucción abstracta y libresca; juzgaba que la escuela no debía separarse de la realidad social del estudiante, pues precisamente ello causaba que las personas del campo no dirigieran inteligentemente su conducta social y moral. Se está ante un proceso educativo que se concebía situado en el que lo social, como competencia humana, se convertiría en un requisito para reconstruir continuamente el tejido social (Dewey, 1995). De tal manera que, para ambos autores, los principios que fundamentaban la acción educativa progresiva, trascendían en bien de la comunidad y permitían al educando, mediante la experiencia interactiva, un desarrollo moral continuo.

En la medida en que la escuela representa, en su propio espíritu, una vida auténticamente de comunidad; en la medida en que lo que se llama disciplina, gobierno, orden, etc., de la escuela sean expresiones de este espíritu social inherente en ella; en la medida en que los métodos empleados sean los que atraen las capacidades activas y constructivas permitiendo al niño contribuir, y así prestar servicio; en la medida en que el currículo se seleccione y organice de tal forma que provea

el material necesario para que el niño adquiriera conciencia del mundo en el que él tiene que desempeñar un papel, y de las relaciones que él tiene que aprender; en la medida en que estos fines se cumplan, la escuela está organizada sobre una base ética⁵ (Dewey, 1972a, pp. 75-76).

REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Si bien, las ideas de John Dewey para delinear los elementos del programa educativo rural mexicano, no se explicitan y como se ha dicho, fueron elegidas de manera selectiva para validar la construcción de una identidad nacional, y un proyecto de nación que buscaba incorporar al campesino a la espiral del progreso, el análisis presentado buscó rastrear, en las ideas filosófico-pedagógicas del estadounidense, las ideas implícitas que subyacen en las actividades propuestas por Rafael Ramírez para la enseñanza por la acción dentro de la educación y la Escuela Rural Mexicana, que tenían como reto articular la realidad personal-social del educando y los significados sociales, como una continua experiencia reconstruida que se contrasta con la acción.

Resulta complejo delinear un hilo conductor en Rafael Ramírez Castañeda. En todo caso, ayuda a comprender que las ideas expuestas en los escritos del pensador mexicano, si bien eclécticas, obedecen al mismo cambio ideológico que sufre el autor a lo largo de su fecunda vida en el ámbito de la educación, ya como profesor, ya como funcionario de la SEP, ya como crítico social del país que le tocó vivir. ■

⁵ En el original: «In so far as the school represents, in its own spirit, a genuine community life; in so far as what are called school discipline, government, order, etc., are the expressions of this inherent social spirit; in so far as the methods used are those which appeal to the active and constructive powers, permitting the child to give out, and thus to serve; in so far as the curriculum is so selected and organized as to provide the material for affording the child a consciousness of the world in which he has to play a part, and relations he has to meet; in so far as these ends are met, the school is organized on an ethical basis. So far as general principles are concerned, all the basic ethical requirements are met». Traducción propia.

Referencias

- Acevedo, E. (1986). Las Decoraciones que Pasaron a Ser Revolucionarias. En *El Nacionalismo y el Arte Mexicano. IX Coloquio Internacional de Historia del Arte*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Estéticas, pp. 171-207.
- Bruno-Jofre, R. y Martínez, C. (2009). Ruralizando a Dewey: el Amigo Americano, la Colonización Interna y la Escuela de la Acción en el México Posrevolucionario (1921-1940). *Encounters in Theory and History of Education*, (10)43-64. <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/issue/view/219>
- Dewey, J. (1972a). Ethical Principles Underlying Education. In J. Dewey. *The Early Works, 1882-1898*, (5)54-83. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1972b). My Pedagogic Creed. In J. Dewey. *The Early Works, 1882-1898* (5)84-95). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Morata.
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos. Los Años del Águila: Educación, Cultura e Iberoamericanismo en el México Posrevolucionario*. UNAM.
- Hamann, E.T. (2015). *Moisés Sáenz. Vigencia de su Legado*. Escuela Normal Superior «Prof. Moisés Sáenz Garza» y Fondo Editorial de Nuevo León.
- Loyo, E. (1985). *La Casa del Pueblo y el Maestro Rural Mexicano*. Secretaría de Educación Pública (SEP)-El Caballito.
- Miñano, M. H. (1945). *La Educación Rural en México*. Ediciones de la Secretaría de Educación Pública.
- Ramírez, R. (1942). *La Enseñanza por la Acción dentro de la Escuela rural*. Secretaría de Educación Pública.
- Ramírez, R. (1986a). El Gran Período Constructivo del Movimiento Educativo de México surgido de la Revolución. En C. Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la Escuela Rural mexicana*, pp. 99-105. Secretaría de Educación Pública (SEP)-El Caballito.
- Ramírez, R. (1986b). El Movimiento de la Educación Progresiva. En C. Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*, pp. 86-99. Secretaría de Educación Pública (SEP)-El Caballito.
- Ramírez, R. (1986c). La Educación Activa y la Funcional. En C. Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana* (pp. 181-186). Secretaría de Educación Pública (SEP)-El Caballito.
- Ramírez, R. (1985). Propósitos Fundamentales que la Educación Rural Mexicana debe Perseguir. En E. Loyo, *La Casa del Pueblo y el Maestro Rural Mexicano*, pp. 31-42. Secretaría de Educación Pública (SEP)-El Caballito.
- Rockwell, E. (2005). La Apropiación, un Proceso entre Muchos que Ocurren en Ámbitos Escolares. *Memoria, Conocimiento y Utopía*, 1, 28-39.

- Sáenz, M. (1927). Dando Conocer a México. Conferencias sustentadas en la Universidad de Chicago en 1926, y publicadas en dos tomos, en inglés, por dicha universidad. *Mexican Folkways*, 3(1), 175-176.
- Sáenz, M. (1928). Las Escuelas Rurales y el Progreso del Indio. *Mexican Folkways*, 4(1), 73-75.
- Sandoval, M. (1998). *Arte y Folklore en Mexican Folkways*. UNAM-Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Villoro, L. (1999). *Estado Plural, Pluralidad de Culturas*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

QUEHACERES

QUEHACERES

QUEHACERES



CHALLENGES FACING TEACHERS DURING PEDAGOGICAL PRACTICES IN HISTORY SUBJECT IN NON-FORMAL SECONDARY EDUCATION IN TANZANIA

LOS RETOS QUE ENFRENTAN LOS MAESTROS DURANTE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN MATERIA DE HISTORIA, EN EDUCACIÓN SECUNDARIA NO-FORMAL, EN TANZANIA

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2580>

Tulia Michael

Tanzania Institute of Education (TIE).

tuliamichael7@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4335-1201>

Laurent Gabriel Ndjuyé

University of Dodoma, Tanzania.

laurentndjuyé@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0001-7712-6814>

Abdon Ephraim

University of Dodoma, Tanzania.

abdonephrem@yahoo.com

Recibido: abril 19, 2022 – Aceptado: mayo 11, 2022

Abstract

This study examined the challenges facing teachers during pedagogical practices in history subject in non-formal secondary education in Kinondoni Municipal Council in Tanzania. The sample used were four teachers. Purposeful sampling was employed whereby qualitative approach with phenomenology design were employed. The interview and observation data collection methods were employed. Results show that there was limited utilization of pedagogical practices in History subject due to various challenges such as the use of English language as a medium of instruction, limited use of instructional strategies, shortage of teaching materials, insufficient of the contents in the teaching materials, lack of lesson preparation, shortage of time of instruction, few use assessment procedures and large class size. The study recommends that teachers should use various interactive instructional strategies, various instructional materials and use of different assessment techniques during instructions.

Keywords: Challenges, Pedagogical Practices, Non-formal Secondary Education, History Teaching.

Resumen

Este estudio examinó los retos que enfrentan los docentes durante las prácticas pedagógicas, en la asignatura de Historia, en educación secundaria no formal, en el consejo municipal de Kinondoni, en Tanzania. La muestra se elaboró con un grupo de cuatro docentes. Se recurrió a un muestreo útil y el acercamiento se llevó a cabo con diseño fenomenológico. Se aplicaron las entrevistas y los métodos de recolección de datos de observación. Los resultados muestran un manejo reducido de prácticas pedagógicas en la asignatura de Historia, debido a varios desafíos, tales como: el uso del inglés como medio de instrucción; la práctica limitada de estrategias instruccionales; la escasez de material didáctico; el insuficiente contenido de los materiales didácticos; la falta de preparación de la lección; la disminución del tiempo de instrucción; la poca aplicación de procedimientos de repaso, y el número excesivo de alumnos en la clase. El estudio recomienda a los docentes, aprovechar varias estrategias instruccionales interactivas, diversos materiales didácticos y diferentes técnicas de repaso, durante la instrucción.

Palabras clave: retos, prácticas pedagógicas, educación secundaria no formal, enseñanza de la Historia.

INTRODUCTION

History is an essential school subject that conveys invaluable lessons from the past and whose worth transcends regional, national, and cultural boundaries (Boadu, 2016). It helps students recognize their cultural roots, identity, heritage and gain insight into other peoples' cultures and world view (Fru, 2015). It promotes national harmony and unity as it enables the students to learn about, appreciate, and respect the cultures of other ethnic groups besides their own (Adabo, 2019). Due to the major importance of History, it needs to be well taught to make learners gain a deep appreciation of the relevance of their learning (Boadu, 2016). Even though the History subject seems to have great importance in people's lives, some countries find it an invaluable subject. For instance, History education in Lesotho is still considered unimportant in national needs (Fru, 2015). Since History subject is significant in peoples' life, teachers need to use relevant and context-based pedagogical approaches to encourage learners' active participation in teaching and learning, acquire adequate History knowledge and experience to be applied in their lives during and after school completion.

Furthermore, pedagogical practices combine instructional strategies, curriculum materials, assessment tools, and lesson preparations (Westwood, 2004). Pedagogical practice is the engine that guides teachers on using teaching materials, instructional strategies, assessment tools, and principles during the teaching and learning process (Kapur, 2018). For pedagogical practices to take place effectively, there should be an effective learning environment that promotes value and respect among learners, independence, dependence, self-confidence, reflect learners' needs and background, critical thinking, assessment reflecting learning objectives, learners' involvement in learning and regular and timely feedback (The Principles of Learning and Teaching, 2004). Furthermore, to implement the pedagogical practices effectively, teachers should know six principles: teaching and learning, effective pedagogical practices, pedagogical knowledge, content knowledge, pedagogical content knowledge, and curriculum knowledge (Cogill, 2008). Even though pedagogical practices in teaching History subject are significant in promoting an effective teaching, there are limited studies focusing on challenges facing teachers on the utilization of pedagogical practices in History subject in non-formal secondary schools in Tanzania.

TANZANIA EDUCATION SYSTEM

In view of the Education Sector Development Plan (ESDP) 2017-2021, the Tanzanian education system has three sub-sectors (URT, 2016). These sub-sectors are: formal education, that comprises of pre-primary to higher education, professional trainings; that comprises of teacher education as well as Technical and Vocational Education and Training (TVET), and the Adult and Non-Formal Education (ANFE). In essence, ANFE provides youth and adults with several options for alternative learning to mainstream them back into formal education or simply make them acquire basic and functional literacy and continuing education apart from its main function of providing short vocational courses. The Tanzania education system structure is 2-7-4-2-3+, that is: two years for pre-primary, seven years for primary school, four years for ordinary level, two years for advanced level, three years above for higher level of education (URT, 2014).

GLOBAL CONTEXT OF PEDAGOGICAL PRACTICES

The development of knowledge, skills and attitude among learners towards course matter requires impressive pedagogical practices. The pedagogical practices that are globalized and used in all secondary schools have a learner-centered approach (Vavrus & Bartlett, 2012). The learner-centered approach started in the United States and the United Kingdom and later on spread to Russia, India, and China (Vavrus & Bartlett, 2012). For instance, in developed countries such as Australia, the United Kingdom, United States of America, and New Zealand, Norway to mention a few, teachers use a learner-centered approach in which group work and interactive teaching are commonplace (Newman & Gentile, 2020). In Sub-Saharan African countries, the learner-centered approach was later adopted by some countries including Tanzania, Botswana, Namibia, Guinea, and other parts of Africa (Tabulawa, 1997, 1998; Carney, 2009; Levitt, Kathryn, & Diallo, 2003; Steiner-Khamsin, & Stolpe, 2006; Ralaingita, 2008).

TANZANIAN CONTEXT OF PEDAGOGICAL PRACTICES

In Tanzania, the pedagogical approach that is learner centered was emphasized in 2005 after adopting Competence-Based Curriculum (CBC). The CBC established in 2005 was understood as a curriculum emphasizing the building of learners' ability to become practical, creative, and apply the skills they receive to solve problems in daily life and become functional in society (Nzima, 2016). Despite the fact that the government of Tanzania emphasizes the use of learner-centered approach also in the non-formal secondary education learner-centered approach is emphasized (Macpherson, 2007). Even though Tanzania adopted the competence-based curriculum in 2005 based on the learner-centered approach yet, literature shows that most secondary school teachers are still using teacher-centered instructional strategies such as lectures, demonstration, and brainstorming (Banda, 2011; Paulo & Tilya, 2014; TIE, 2011; Timothy, 2011). In the Tanzanian context, and much in the Sub-Saharan Africa region, the pedagogical practice is teacher-centered and lecture-driven in primary schools (Dembele & Lafoka, 2007; Sakata, Candappa, & Oketch, 2021). Even though the focus of CBC is to enable learners to acquire different skills as outlined above, when it comes practically, teachers are focusing on learners' performance in secondary schools (O'Sullivan, 2006).

PEDAGOGICAL PRACTICES IN HISTORY SUBJECT IN TANZANIAN CONTEXT

History is a compulsory and core subject of informal and non-formal secondary school education (Namamba, 2017). It is taught as an independent subject in ordinary and advanced secondary education in Tanzania (MoEVT, 2012; Tanzania Institute of Education, 2013). History can be a difficult subject to teach (Scott, 2018), because it requires competent linguistic skills, key analytical skills, writing skills, research, and reading, which altogether implies that history teaching can employ a wide range of pedagogical approaches (Kitson, Husbands, & Steward, 2011). History teaching should use varying pedagogical approaches depending on the materials, teachers, and students (Kitson *et al.*, 2011). It has been reported that the new beginner's History teachers often struggle psychologically and academically as they enter their first few years of teaching (Hover & Yeager, 2004), demonstrating that most history teachers face challenges of teaching History subjects and instructional approaches (Hover & Yeager, 2004).

GLOBALLY CONTEXTS OF NON-FORMAL EDUCATION

Globally, different countries have been implementing non-formal education with different approaches (Kanukisya, 2012). Non-formal education refers to any organized educational activity outside the formal educational system (Blakey, 2016). In Switzerland, non-formal education modular course design is organized and regulated by a professional body though it is not very widely spread (Werquin, 2010). In Spain, the recognition of non-formal and informal learners has greater flexibility and is considered in lifelong learning (Werquin, 2010). Further, Finland and Germany have established a non-formal secondary laboratory learning environment so as to support chemistry learning and sustainability education for all learners (Affeldt, Tolppanen, Aksela, & Eilks, 2017).

THE CONTEXT OF NON-FORMAL SECONDARY EDUCATION IN TANZANIA

The context of non-formal secondary education in Tanzania and its implementation is very similar to formal secondary education, but with few differences (Kanukisya, 2012). Non-formal secondary school education in the United Republic of Tanzania is provided through the Institute of Adult Education (Institute of Adult Education, 2020). The Institute of Adult Education has the mandate to register all non-formal secondary schools that meet the requirements (Institute of Adult Education, 2020). The non-formal secondary schools are education centers that teach the secondary school curriculum through a face-to-face and self-study program (Institute of Adult Education, 2020). This kind of education has three levels, namely, Stage I, commonly called Qualifying Test (QT), in which Forms one and two levels are undertaken in the first year, followed by QT and Stage II, in which Form three and four levels are undertaken in the second year, followed by Form Four National Examinations. Stage III is about Forms five and six, undertaken for one year (Institute of adult education, 2020). Both re-sitters and first sitting examination can do the National Examination as private candidates. The process is done by the National Examination Council (NECTA), whereby all students who pass the National Examination may join the formal education system if the set age limit is within the threshold.

Therefore, the History subject has great importance in life, teachers need to use relevant and context based pedagogical approaches to encourage learners' active participation in teaching and learning. Though the History subject seems to have great importance in

people's life, yet some of the countries find it an invaluable subject. For instance, Fru (2015) asserts that History education in Lesotho is still considered unimportant in relation to national needs. Many schools in Lesotho do not offer History as a subject and both students and teachers of History are not taken seriously as academics (Fru, 2015). The aim being to ensure learners acquire adequate History knowledge and experience to be applied in their life during and after school completion.

There are few studies examined the challenges facing the utilization of pedagogical practices in History subject in non-formal secondary school setting in Tanzania. Few of the known studies in non-formal education context had their attention in very different areas. For instance, Msolla (2010) conducted a study on non-formal education as a strategy for poverty reduction in Tanzania. In addition to this, Kanukisya (2012) investigated the use of ICT for adult learners in non-formal education in Tanzania and Uganda. Kanukisya (2014) also investigated people who participated in non-formal secondary education in Tanzania and Uganda. Again, Namkanda (2014) investigated the challenges in running evening class programs at the Institute of Adult Education in Tanzania. Furthermore, coming to the History subject, few scholars conducted their study. For instance, Namamba (2017) examined the History teachers' perceptions and experiences on teaching and learning history in secondary schools in Kigoma Tanzania. Few researchers such as Msola (2010); Kanukisya (2012; 2014); Namkanda (2014) and Namamba (2017) could not focus on the challenges faced in the utilization of pedagogical practices in History subject in non-formal secondary school in Tanzania. Thus, this gives a need of research to investigate the challenges faced by teachers during utilization of pedagogical practices in the History subject in non-formal secondary schools in Kinondoni Municipality Dar es Salaam, Tanzania.

This study was guided by two main questions as follows:

- What challenges would you anticipate when applying the pedagogical practices in the History subject?
- What solution would you use in order to ensure that the pedagogical practices function to your expectation in the History subject?

Methods and Sample Selection

This study employed a qualitative approach. According to Mason (2002) qualitative approach should be: systematically and rigorously conducted, accountable for its quality and its claims, involve critical self-scrutiny by the researcher, produce explanations or arguments, produce explanations which are general, seen as a unified body of philosophy and practice and is conducted as a moral practice. Qualitative approach was chosen because the researcher could have a great chance to obtain the detailed information from the real natural setting. In addition, in qualitative research participants could provide rich and thick information from their experiences, feelings and opinions towards the phenomenon. Phenomenology design was used in this study. The justification for using phenomenology design was that, the researcher identified the essence of participants' experience about the challenges facing teachers during pedagogical practices in history subject in non-formal secondary education in Kinondoni Municipal Council in Tanzania. This is in accordance with Marton and Pong (2005) who assert that phenomenology design explores the participants' experiences and identifies the conceptual meaning of the phenomenon.

Furthermore, purposive sampling was used to obtain participants in this study. Gall, Gall and Borg, (2007, p. 178) state that «[...] in purposeful sampling, the goal is to select cases that

are likely to be information rich». From this argument, teachers who teach the History subject were selected taking into consideration that they are experienced in teaching and also are implementers of the non-formal secondary education curriculum through utilization of pedagogical practices. In addition to this, teachers were purposely sampled by virtue of their profession of teaching the History subject. Therefore, the researcher believed that teachers might be having more and detailed information towards the phenomenon being examined. From each non-formal secondary school, one teacher was recruited. That made a total of four teachers.

Study Location

This study was carried out in four non-formal secondary schools in Kinondoni Municipal Council (MC) in Dar es Salaam Region, Tanzania. Therefore, Dar es Salaam Region specifically Kinondoni Municipal Council, was chosen for the following reasons: Dar es Salaam was selected out of the 34 regions in Tanzania because Dar es Salaam is the first best Region in terms of academic performance of learners in each non-formal secondary school in Tanzania (27%) compared to Mwanza (10.4%), Tanga (8.3%) and Coast (5%) (Institute of Adult Education, 2020). Also, Dar es Salaam Region was selected because it is a Region with the highest number of learners enrolment in non-formal secondary schools in Tanzania (4,645 learners) compared to only 1,549 learners (Morogoro Region) and 1,270 learners (Mwanza Region) (Institute of Adult Education, 2020). Additionally, Dar es Salaam has over 45% of all adult education programs including the non-formal secondary schools compared to other Regions in Tanzania (Institute of Adult Education, 2020). Most learners in non-formal secondary schools are found in Kinondoni MC in Dar es Salaam Region (Institute of Adult Education, 2020). Further, most of the non-formal secondary schools are found in Kinondoni MC. (Institute of Adult Education, 2020). For instance, the number of QT centers in Kinondoni MC are 35; Ilala MC 27, Temeke MC 20, Ubungo District Council 10, and Kigamboni District Council are 3 (MoEST, 2019), hence it is easier to obtain rich and enough data for the study from teachers.

Socio-demographic Characteristics

Table 1 below shows the demographic characteristics of teachers who participated in this study.

Table 1
Demographic Information of Participants

Name of the teachers (Pseudonym)	Gender	Educational qualification	Number of working years / Months
Teacher A	Male	Form Six (History, Geography and Kiswahili language).	6 months
Teacher B	Female	Bachelor of Arts in Education.	12 years
Teacher C	Male	Form six (History, Kiswahili and English Language).	2 months
Teacher D	Male	Bachelor of Public Administration (BPA).	4 years

The table shows that each non-formal secondary school had one teacher who was teaching the History subject. Due to their expertise in the subject, these teachers were chosen based on their qualifications. It indicates that only one teacher out of four was qualified to be a teacher by profession. For instance, it was observed that Teacher B had educational qualifications which qualified to be a teacher and was observed that she has many years of teaching experience. Thus, Teacher B is qualified to be a teacher in formal and non-formal secondary schools. Again, two teachers who are Teacher A and Teacher Care Form Six leavers have never passed through any teacher's Training College to acquire either certificate or diploma. This denotes that, teacher A and Teacher C are not qualified to be teachers of either formal or non-formal secondary schools. Though Teacher D has a higher qualification than the other three teachers, he was not qualified to be a teacher simply because he has no certificate or diploma of education. Having a BPA is not a guarantee for someone to be qualified as a teacher. Conclusively, three teachers out of four were not qualified, while only one was qualified to be a teacher.

Data Collection Methods

This study employed interview and observation methods to collect data. An interview is one of the most important sources of information in research (Yin, 2009). The researcher conducted a semi-structured interview with open-ended questions, recorded information from interviewees by taking notes, and audio taping the consented participants. The semi-structured interview took about forty minutes to one hour for each participant. Further, the researcher used the observation method to observe what teachers do during teaching and learning process. Observation provides a direct and powerful way of learning about people's behavior and the context in which this occurs (Maxwell, 2016) The participant observation method was used with direct observation technique to obtain information supplemented by what the oral interview could not capture. The researcher used 40 minutes for observing what way teachers were utilizing in the pedagogical practices while teaching the History subject.

Data Analyses

Thematic analysis was used to analyze data from a semi-structured interview and participant observation with teachers in non-formal secondary schools. In order to analyze data efficiently, six steps, as given by Creswell (2014) were followed. The first stage was organizing and preparing the data for analysis. In this stage, the researcher transcribed interviews, field notes and arranged the data into different types depending on the source of information obtained. The second stage was reading all the data. The data that was read thoroughly were interview transcripts and observational notes. The third step was coding all the data. The researcher developed categories or topics for analysis. The fourth step was using the coding process. The researcher used the coding process to generate descriptions of the themes for analysis. The fifth step was advancing themes. The researcher analyzed the narrative structure and conceptual relationship. The sixth and last step was interpreting the data. The researcher interpreted the data according to the understanding from the experiences of the teachers.

Ethical Issues

Ethical standards were observed in the planning of and the way to conduct the study. Thus, in this study first, the researcher recognized the «gate keepers» (people with authorities) by seeking permission to carry out the research in the Municipal Council. Second, the researcher provided the consent forms to the participants. The study was conducted with the consent of the subjects after they had been informed about the purpose of the study and so it should be their choice to participate. Third, the researcher observed the right to privacy of the subjects and the confidentiality of the information identifying individuals. Fourth, the researcher was responsible for the security and storage of information which provides personal identities and control access to it by unauthorized individuals. Owing to that, the process of preparing the report emanating from this study, the researcher had committed herself to neither associate the names of participants nor any personal identities with any information obtained from them.

RESULTS

Themes

Through observation and interview, seven main themes about challenges teachers anticipate when utilizing the pedagogical practices in the History subject emerged from this study, including: English as a medium of instructions, large class size, shortage of time of instruction, shortage of teaching materials, lack of lesson preparation, few assessment procedures, and limited use of instructional strategies. *P* is used throughout the result part to indicate «participants».

English Language as a Medium of Instruction

The study findings revealed that all the four interviewed teachers declared that the English language is a big challenge to them during the utilization of pedagogical practices in history. The English language is a medium of instruction in all secondary schools in Tanzania. It was revealed that the English language was a barrier for teachers to utilize the instructional strategies effectively. From the study findings, all participants complained that the English language as a medium of instruction is difficult for learners to understand a teacher during the teaching and learning process. For instance, two participants reported that;

- [...] Most of the learners have never attended a formal secondary school. Thus, they don't have a background in the English language (P1).
- I encourage learners to have an English-Swahili dictionary for easy understanding of my class notes (P4.)
- Most of our learners have completed Standard Seven, while others did not complete it. Similarly, some learners reached Form One or Two and left secondary school before completing Form Four. Again, few learners have completed Form Four but ended up with Division Zero or Division Four with low points; thus, altogether causing difficulties in understanding English language skills (P2).

Through observation, the cause of difficulties in understanding the English language among learners was teachers. It was observed that three teachers out of four were using Kiswahili as a medium of instruction with a little use of English language. That means these teachers were not promoting language competence among learners. Instead, they were limiting. For instance, during an interview, one teacher from center A said the following statement below:

- In most cases, I use Kiswahili language as a medium of instruction when teaching History subject because 99% of my learners are those who had never passed in the formal secondary school. Those who passed are those who failed. Thus, English to them is a hindrance in learning. A teacher added by saying that: «If I use the English language in teaching, I can leave the learners in the class the way I met them» (P1).

Large Class Size

The study findings revealed that there was a large class size in four non-formal secondary school visited. Through observation approach, centers were over occupied with learners making teaching-learning difficult. This finding was confirmed through an interview by which teachers reported that the big class size constrained them to utilize well the pedagogical practices in the History subject. For instance, a teacher from center B indicated that;

- Having a large class size of 147 of learners is a barrier for me in utilizing well the pedagogical practices in History subject, especially the use of various interactive instructional strategies (P3).

Shortage of Time of Instruction

It was found that the shortage of time for teaching the History subject was a challenge for most of the participants to utilize well the pedagogical practices in the History subject. All four participants interviewed were complaining about the two years of the syllabus. Under this challenge, participants asked for time to be increased by either two and a half or three years. It was revealed that some teachers were advising their learners to study for two years under one stage instead of one year to pass their examination. Through interview, two participants uncovered that:

- I always advise learners whom I see that are slow learners in understanding the subject content to study for three years though the syllabi are for two years. Some learners accept the advice while others disagree (P4.)

- We have minimal time to accomplish the syllabus of two years. This limited-time caused me to use the lecture method and, at the same time, question and answer methods. Without using questions and answers in teaching the learners, they can end up with zero in their final examination. Mind you, we use the same curriculum with formal secondary schools, but our syllabus is condensed for two years while the formal one is for four years. Thus, we must use questions mostly in teaching these learners (P1).

Shortage of Teaching Materials

The study revealed that there was a shortage of teaching materials. The researcher explored the types of materials teachers used in the teaching and learning process through interviews with teachers. All four teachers said that they used few teaching materials because they were too expensive to buy. Further, these teachers added by saying that seldom did they use books. For instance, three teachers in the interview, by their common response, said that they mostly used the summarized notes from different sources such as books of Ordinary Level, Advanced level, colleges, and Universities. For example, one teacher opines that: «I use the summarized notes as teaching materials» (P3).

Lack of Lesson Preparation

From the observation, it was found that teachers were not preparing the lesson materials such as lesson plan, scheme of work, and logbook. Teachers self-reported that they did not have lesson plans, schemes of work, and logbooks because they were teaching using different techniques to enable learners to pass their examinations. Every teacher indicated that their only way of teaching was without preparing any document to guide them during instruction. Since teachers were not preparing the lesson plans, schemes of work, and logbooks before starting teaching, it was a big challenge because it led to poor pedagogical practices in the non-formal secondary education context. One teacher had this to say: «I do not prepare the lesson plan because I am teaching my learners based on the questions from the past papers of NECTA» (P2).

Few Assessment Procedures

Through the observation method, the result shows that teachers were using few assessment procedures such as formative assessment and summative assessment. It was observed that teachers in centers A, C, and D were providing written questions in individual assignments, exercises, quizzes, timed tests, or weekly tests at the end of the topic. For instance, after finishing teaching the topic of The Economic Great Depression and The First World War, a teacher from center C provided some questions for students to do as an individual assignment. The assessment technique used to assess learners in center B were oral questions, individual assignments, homework, and questions to discuss in groups. Teachers in center B every day used to give questions to learners after finishing the lesson without minding if the topic had finished or not. It was also found that three teachers in centers A, C, and D had no custom of giving learners assignments, quizzes, and homework.

Limited use of Instructional Strategies

Through the observation method, the results show that teachers were using limited or few instructional strategies during instructions. Similarly, through interviews with participants, they said that they mostly use lecture, group discussion, presentation, and question and answer. The researcher observed that the lecture method made learners bored and tired. Two participants revealed the following;

- I use lectures, questions and answers, presentation and group discussion to make my learners understand the lesson effectively. I use questions and answers to make my learners memorize the content and answer their assignment and exams accordingly (P1).
- Even though most of the time I use lectures as a teaching strategy, I also use questions and answers. Without using question and answer in teaching the learners, they can fail in their final examination (P3).

Through the interview method, teachers were asked the following question on how the articulated challenges facing them during utilization of pedagogical practices may be solved. For instance, one teacher from centre A had this to say:

- Most of us teachers use different sources when preparing the lesson notes. I myself I'm not sure if the source of books I use to prepare the lesson notes is good or not. Therefore, I would like to ask the government to suggest the recommended teaching materials and our guides to use. By doing so, this will assist us not to be a dilemma (P3).

DISCUSSION

English Language as a Medium of Instruction

The findings indicate that a great number of learners in the non-formal secondary schools visited have no basics of the English language. This entails that most learners found the English language for the first time when they joined the non-formal secondary school classes. This shows that teachers have difficulty using the English language to utilize pedagogical practices (instructional strategies, teaching materials, and assessment procedures). Therefore, the English language as a medium of instruction was established to challenge teachers to utilize pedagogical practices in the History subject. The current study findings agree with Namamba (2017) findings, who found that the English language of instruction poses a challenge on effective teaching and learning of history in the following ways (state how language challenges effective teaching and learning). The study findings connect with what UNICEF (2018) established: that English is a barrier in secondary school in Tanzania. This implies that the government authorities such as policymakers should look at this challenge critically to rescue teachers at both formal and non-formal secondary schools. If this challenge is given an intervention, these learners may be confident and competent to communicate freely and compete in the labor market.

Large Class Size

On the other hand, conversely, it means that if this teacher could have a small number of learners, such as 30 or 40, she could have utilized various interactive instructional strategies such as group discussion, role play, presentation, peer tutoring, and debate. In addition to this, providing many formative assessments is associated with motivation from the administration. This implies that if there is support from the administration, such as some incentive, the non-formal teachers could use different formative assessments and interactive instructional strategies. The current study results agree with Boadu (2016), who found that one challenge faced by the history teachers in Ghana was the large class size. Similarly, Kanyamwenge (2017) study on the contribution of class size on students' academic performance in Tanzania revealed that the class size contributes significantly to academic performance by lowering students' performance. This entails that due to the large number of learners in non-formal secondary schools found as a challenge, this may make teachers not support learners in mastering the subject content, required skills, and competence. Though the Tanzanian government insists on the student ratio in secondary school that is 40 (URT 2017), this is not in practice. Thus, if this challenge of having large numbers of learners in non-formal secondary schools in the class will not be addressed, it may affect learners' academic performance and life issues such as competence, confidence, problem-solving, and other developmental issues.

Shortage of Time of Instruction

It was found that it was difficult for teachers to utilize well the pedagogical practices in the History subject in non-formal secondary schools setting. The implication behind this finding is that teachers were not teaching correctly according to the requirements of the syllabus; instead, they were teaching with high speed to accomplish the syllabus within two years. Teaching with high speed caused the utilization of pedagogical practices to be ineffective. The current study findings is consistent with the findings from the previous study in Nigeria reported that there is a significant relationship between teachers' time

management and students' academic performance (Kayode and Ayodele, 2015). In the same way of thinking, the inadequate time during instruction limits both teachers' utilization of pedagogical practices to deliver the subject content required and the knowledge expected to reach the learner. Further, the current study findings have some relationship with the previous study reporting that teachers were asking for more time to accomplish the syllabus from two years up to two and a half or three years the study (Kong, 2015), implies that the non-formal secondary school teachers failed to utilize the pedagogical practices in history subject well due to the limited time.

Shortage of Teaching Materials

It was found that the type of teaching materials used by most of the teachers in non-formal secondary schools had insufficient content. Consequently, this could not enable learners to think beyond the existing knowledge or out of the box. Additionally, it could not provide a superior argument that is logical in making a good judgment on various issues. That is the reason behind teachers using the Advanced Level and universities books. This study findings is in agreement with the findings by Lymo, Too and KipnIg'etich (2017) found that there is inadequate number of textbooks, reference books, maps and globes in secondary schools in Arusha District, Tanzania.

Lack of Lesson Preparation

Having no lesson plans, schemes of work, and log books before starting teaching, it led to poor pedagogical practices in the non-formal secondary education context. The current study's findings are contrary to what is done in the United States and China because teachers of these countries cannot teach without preparing a lesson (Lewin, 2002 and Rodriguez-Galego, 2007). The six effective areas of a lesson plan: context analysis, goals, content, methodology, assessment, and diversity (Rodriguez-Galego, 2007). In the Tanzanian context, some areas such as diversity are not considered in preparing the lesson plan and scheme of work. Thus, it may be difficult to utilize pedagogical practices in teaching any subject, specifically history, if the teachers do not prepare the lesson plan, scheme of work, and logbook before instructions.

Few Assessment Procedures

It was found that there were few assessment procedures from teachers. The current study findings concur with the previous findings reported that multiple forms of assessments should be encouraged and supported by national policy to develop the 21st Century skills among learners (Voogt & Roblin, 2010). This implies that policymakers, curriculum developers, and school quality assurers in Tanzania should promote and encourage non-formal secondary school teachers to utilize various assessment formats and tools to better non-formal secondary school learners' lives.

Limited Use of Instructional Strategies

It was found that teachers were using limited or few instructional strategies resulting in learners becoming bored and tired. The current study results have some connections with a study in India, showing that one of the challenges teachers face during teaching practice

is the lack of interactive methods (Mahmood and Igbal, 2018). Similarly, the current study findings have some similarities with another previous study reporting that there are various challenges, including limited instructional methods (Ruto, 2011). Thus, the limited use of instructional strategies probably was caused by: first, teachers' lack of knowledge, large class size, and shortage of time.

Solution Given by Teachers Towards the Challenges

The study findings revealed several solutions given by teachers that may intervene the challenges facing them during utilization of pedagogical practices in teaching History subjects. From interviews with teachers these solutions include: curriculum developers should improve the content in teaching materials. The current study findings differ with the findings by Johson, Jacovina, Russell and Soto (2016). The findings by Johson *et al.*, (2016) revealed that the solution that may intervene the challenges facing teachers during utilization of pedagogical practices during instructions include capacity building for teachers (teachers training) and use of technology during instructions). Further, the findings of the current study differ with (Gardner, 2006). Gardner (2006) found that the solutions for challenges faced by teachers during instructions are: reducing teaching workload and receiving support from the administration.

CONCLUSION

The researcher concluded that there were limited pedagogical practices in teaching history subjects in non-formal secondary schools based on the research findings. These challenges include the English language as a medium of instruction, inadequate teaching materials, insufficient content in the teaching materials, lack of preparation for teaching (lesson plan, scheme of work, and log book), shortage of instruction time, and inefficient use of assessment procedures and large class sizes. The policymakers, curriculum developers, school quality assurers, and teachers should intervene in this alarming situation which teachers are facing in the utilization of pedagogical practices in History subject to non-formal secondary school learners. In the case of policy, the class size should be well emphasized that the class should not have more than 45 learners. Teachers should change their mindset regarding the English language as a medium of instruction, and English courses should be provided to non-formal secondary school learners. The school quality assurers should inspect the teaching and learning process, including instructional strategies, teaching materials, and assessment strategies (pedagogical practices). They should make sure that the pedagogical practices are improved for students' learning. Although the findings of this study cannot be generalized to an entire region or country, it's an eye-opener that there is a need for more research in the utilization of pedagogical practices not only in the History subject but also in other subjects. ■

References

- Adabo, O.C. (2019). The History Curriculum and Inculcation of National Consciousness in History Students in Ghana. *A Journal of the Social Studies*, 80(2).
- Affeldt, F., Tolppanen, S., Aksela, M., & Eilks, I. (2017). The Potential of The Non-formal Educational Sector for Supporting Chemistry Learning and Sustainability Education for All Students—A Joint Perspective from Two Cases in Finland and Germany. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(1), 13-25.
- Boadu, G. (2016). *Teachers' Perceptions of the Problem Faced in Teaching of History in Senior High Schools*, 5(7). <http://doi.org/10.18533/Journal.v5i7.967>
- Carney, S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational «Policyscapes» in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53(1), 63-88. <https://doi.org/10.1086/593152>
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dembele, M., & Lafoka, P. (2007). *Pedagogical Renewal for Universal Primary Education: Overview of Trends in Sub-saharan Africa*, 53(N), 531-553.
- Fru, R. N. (2015). *History Education at the Crossroads: Challenges and Prospects in Lesotho Context*.
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational Research* (8th ed.). Cape Town: Pearson Education Inc.
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Harvard Business School Press.
- Kanukisya, B. (2012). *Globalization Impacts on Adult Education: A Comparative Study of Adult Education Policies and Practices in Tanzania and Uganda (Doctoral thesis)*. University of Oslo, Norway.
- Kanyamwenge, S.R. (2017). *The Contribution of Class Size on Students' Performance in Secondary Schools in Karagwe District*. The Open University of Tanzania.
- Kayode, G.M., & Ayodele, J. (2015). Impacts of Teachers' Time Management on Secondary School N Students' Academic Performance in Ekiti State, Nigeria. *Journal of Secondary Education*, 3(1). <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20150301.11>
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2011). *Teaching and Learning History: Understanding the Past*. Open University Press: Maidenhead.
- Levitt, A., Kathryn, & Diallo, B.B. (2003). *Teaching by the Book in Guinea. In Local Meanings, Globalschooling: Anthropology and World Culture Theory*.
- Lewin, K. (2002). *Pre-services Training of Teachers: Does its Objectives and How Can it Be Improved?* UNESCO.

- Lymo, N.S., Too, J.K., & Kipning'etich, K.J. (2017). Perceptions of Teachers on Availability of Instructional Materials and Physical Facilities in Secondary Schools of Arusha District, Tanzania. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 4(5), 103-112.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2th ed.). Sage Publications.
- Marton, F., & Pong, W.Y. (2005). On the Unit of Description in Phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.
- Maxwell, B. (2016). *Professional Ethics Education for Future Teachers: A Narrative Review of the Scholarly Writings*. (August). <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- MoEVT (2012). *History Syllabus for Secondary Education from I-IV*. Dar es Salaam, Tanzania.
- Msolla, A.M. (2010). *Non-formal Education as a Strategy for Poverty Reduction in Tanzania: A Case Study of Integrated Community Based Adult Education in Kilolo District*. University of Dodoma.
- Namamba, A. (2017). Preparation and Professional Development of Teacher Educators in Tanzania. Current Practice and Prospects. *Journal of Education and Practice*, 8(2222).
- Nzima (2016). *Competence Based Curriculum (CBC) in Tanzania; Tutors Understanding and their Institutional Practices*.
- O'Sullivan, M. (2006). Lesson Observation and Quality in Primary Education as Contextual Teaching and Learning Processes. *International Journal of Educational Development*, 26(3), 246-260.
- Paulo, A., & Tilya, F. (2014). The 2005 Secondary School Curriculum Reforms in Tanzania: Disjunction Between Policy and Practice in its Implementation. *Journal of Education and Practice*, 5(35).
- Ralaingingita, W. (2008). *Re-making the Namibian Teacher: A Study of Teacher Reflection in an Era of Social Transition and Policy Reform*. University of Maryland.
- Rodriguez-Galego, M. (2007). *Six Effective Areas of Lesson Plan*.
- Ruto, Z.J. (2011). *Challenges Facing the Teaching of History and Government: A Case of Secondary Schools in Wareng District, Kenya*. Moi University Digital Repository.
- Sakata, N., Candappa, M., & Oketch, M. (2021). Pupils' Experiences with Learner-Centred Pedagogy in Tanzania. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 00(00), 1-19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1941769>
- Scott, G.L. (2018). *Pedagogy of the History Classroom*. University of Jyväskylä.
- Steiner-Khamsin, G., & Stolpe, I. (2006). *Educational Import: Local Encounters with Global Forces in Mongolia*, 71(H).
- Tabulawa, R. (1997). Teachers Perspectives on Classroom Practices in Botswana: Implications for Pedagogical Change. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(2)(M), 249-268.

- Tanzania Institute of Education (2011). *The Framework for Diploma in Teacher Education Programme*.
- Tanzania Institute of Education (2013). *Maboresho na mabadiliko ya mitaala toka mwaka 1961 hadi 2010*.
- Timothy, V. A. (2011). *An Assessment of Competence Based Curriculum Implementation in Teaching and Learning Ordinary Level Physics. The Case of Singida Municipality, Tanzania*. University of Dar-es-salaam.
- United Republic of Tanzania (2014). *Education and Training Policy*. Dar es Salaam.
- UNICEF (2018). *Education Budget Brief 2018*. Tanzania Country.
- Vavrus, F., & Bartlett, L. (2012). Comparative Pedagogies and Epistemological Diversity: Social and Materials Contexts of Teaching in Tanzania. *Comparative Education Review*, 56(SPL.ISS. 4), 634-658. <https://doi.org/10.1086/667395>
- Westwood, P. (2004). Learning and Learning Difficulties. In V. Camberwell (Ed.). *A Handbook for Teachers*. ACER Press.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (3th ed.; C. Thousand Oaks, Ed.). Sage.



TRANSICIÓN AL APRENDIZAJE VIRTUAL Y SUS EFECTOS: TECNOESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL CONTEXTO DE LA COVID-19

TRANSITION TO VIRTUAL LEARNING AND ITS EFFECTS: TECHNOSTRESS IN UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF COVID-19

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2581>

Lucila Patricia Cruz Covarrubias

Universidad de Guadalajara, México. SNI, nivel candidata.

lucilapcc@ucea.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9168-285X>

Pedro Aguilar Pérez

Universidad de Guadalajara, México.

app017@ucea.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8071-6671>

Recibido: abril 4, 2022 - Aceptado: mayo 22, 2022

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar el nivel del tecnoestrés, sus causas y efectos, en estudiantes de la Universidad de Guadalajara, bajo el contexto de la educación *online*, durante la pandemia de la COVID-19. La metodología empleada es de enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, no experimental. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Tecnoestrés (RED-TIC) de Salanova, los «efectos» por Jena, y las «causas» por Suh y Lee: instrumentos con niveles de confiabilidad y validez aceptables, y comprobables. Con una encuesta aplicada virtualmente a través de Google Forms, a una muestra de 221 estudiantes universitarios. Los hallazgos encontrados exponen que los estudiantes manifiestan tener un nivel moderado de tecnoestrés. Las dimensiones que más influyen en este padecimiento son: sobrecarga de trabajo; ambigüedad de rol, y aspectos individuales, como el neuroticismo. Respecto de los efectos, se encontró que los universitarios no están satisfechos

con la modalidad *online* y reconocen que su aprendizaje no ha sido del todo satisfactorio. Se concluyó que es primordial y forzoso plantear proyectos y estrategias, que reduzcan este padecimiento en los estudiantes. Se sugiere tomar acciones y asignar recursos, con la finalidad de mejorar la satisfacción, el rendimiento y la calidad de la educación.

Palabras clave: tecnoestrés, aprendizaje, educación a distancia, rendimiento escolar.

Summary

This research work aims to analyze the level of technostress, causes and effects in students of the University of Guadalajara, under the context of *online* education, during the COVID-19 pandemic. The methodology used is quantitative, descriptive, non-experimental. The instrument used was Salanova's «technostress» questionnaire (RED-ICT), «effects» by Jena, and «causes» by Suh and Lee, instruments with verifiable acceptable levels of reliability and validity. Survey applied virtually through Google Forms, to a sample of 221 university students. The findings show that students report having a moderate level of technostress. The dimensions that most influence this condition are: work overload, role ambiguity, and individual aspects, such as neuroticism. Regarding the effects, it was found that university students are not satisfied with the *online* modality; they recognize that their learning has not been entirely satisfactory. It was concluded that it is essential and necessary to propose projects and strategies to reduce this condition in students. It is suggested to take actions and allocate resources, in order to improve the satisfaction, performance and quality of education.

Key words: Technostress, Learning, Distance Education, School Performance.

INTRODUCCIÓN

A consecuencia de la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, que inició a principios de 2020, las instituciones educativas de todos los niveles, se vieron obligadas a cambiar su forma tradicional de clases presenciales a clases *online*. En Jalisco, el 14 de marzo de 2020, la Universidad de Guadalajara (UdeG) decretaba formalmente que el semestre continuaría y terminaría de manera virtual; al mismo tiempo, el resto de las instituciones educativas mexicanas decidían evaluar regularmente la implementación de clases en línea. Esta situación inesperada, provocó un cambio radical en el proceso de enseñanza-aprendizaje, forzando a alumnos y profesores a adaptar, de forma inmediata y sin previo anuncio, una nueva forma de enseñar y aprender que muchos de ellos desconocían.

Esta situación pandémica, orilló al aislamiento de las personas, obligando al sistema educativo nacional, y por supuesto a las universidades, a encontrar alternativas para continuar con su quehacer primordial: la educación. La opción, más rápida, fue el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

La pandemia de la COVID-19, trajo consigo una virtualización obligatoria en la educación, no planificada, una educación virtual carente de métodos tecnológicos y pedagógicos reales, verosímiles y dinámicos que tuviera resultados eficientes (Díaz *et al.*, 2021). Bajo esta misma línea, Herrera *et al.* (2019), indican que la implementación de escenarios virtuales para el aprendizaje se efectúa muy periódicamente, de forma inconsciente, sin realizar un estudio formal de los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este escenario perjudica y condiciona el provecho potencial de las TIC en el aprendizaje del estudiante.

Según Esquivel y Edel (2013), mencionan que existe

[...] una gran cantidad de herramientas tecnológicas, las cuales permiten que el aprendizaje virtual evolucione de una forma rápida a través de plataformas educativas, o también llamadas aulas virtuales, como son *WebCT*, *eCollege*, *Moodle*, *Claroline*, *Manhattan Virtual Classroom*, *Learning Space*, entre otras (p. 250).

Al respecto, Bracho-Paz y Quintero-Medina (2020) señalan que en nuestros días se emplea una serie de medios, contenidos y aplicaciones tecnológicas (teléfonos digitales, computadoras, uso de internet, redes sociales, múltiples programas informáticos), que forman parte de la vida cotidiana de las personas, en todos sus aspectos, tanto en lo público como en lo privado, en lo laboral como en lo social. No obstante, que estos medios y contenidos han sido parte de la cotidianidad de los jóvenes al utilizarlos para el ocio y socialización, al implementarlos a lo educacional (al estudio), representó un rompimiento inmediato en la funcionalidad de los aparatos tecnológicos y el tiempo destinado al empleo de la tecnología.

La práctica de las TIC en las organizaciones, no es un tema nuevo; desde hace algunos años, estas herramientas han impactado de manera generalizada y eficiente en los procesos y las operaciones, produciendo resultados favorables en la productividad y competitividad; pero, por otro lado, su uso intensivo y rutinario, puede llegar a causar problemas de salud –tanto emocionales, como físicos y psicológicos– en los individuos que las emplean. Al respecto, Montes de Oca *et al.* (2021) señalan que, al implementar clases virtuales con el empleo de las TIC en las instituciones educativas, se generan efectos positivos para esta; sin embargo, también causan efectos negativos en los alumnos y docentes, provocando cansancio, frustración, dolores físicos y oculares. Así mismo, pueden originar una disminución en el rendimiento académico del estudiante y, en situaciones particulares, incidir en la deserción universitaria (Upadhyaya y Vrinda, 2021). Este contexto, es el que da paso al «tecnostrés».

Sobre este término, Cuervo *et al.* (2018, como se cita en Weil y Rosen, 1997) definen el padecimiento como «el impacto negativo de actitudes, pensamientos, comportamientos o fisiología corporal causado directa o indirectamente por la tecnología» (p. 19).

Por su parte, Coppari *et al.* (2017) señalan que los jóvenes que pertenecen a las generaciones *millennials* o *centennials*, son los que hacen mayor uso de las TIC, desarrollando una dependencia en sus actividades cotidianas, lo mismo que un comportamiento característico por incrementar el empleo de dispositivos y aplicaciones tecnológicas. Así mismo, Salanova *et al.* (2013) esbozan el vocablo *technostrain*, para designar diversas conmociones como fatiga, ansiedad, temor e ineptitud concernientes con la utilización de las TIC.

Galarza (2018) menciona que, por sí misma, la introducción de las TIC en la educación no es motivo causante de estrés. La autora, alude a que la demanda en el uso por el excesivo trabajo académico, produce un impacto en la regularidad al estudio y el perjuicio del conocimiento, de igual manera, intervienen en el ambiente del aprendizaje e influyen en la salud de los estudiantes.

Actualmente, en la UdeG –contexto donde se realizó la investigación– el proceso enseñanza-aprendizaje es complejo por la emigración de la presencialidad a lo virtual, obligada por la crisis sanitaria que generó en los estudiantes un gran desafío: asistir a clases mediante videoconferencias, empleando *Google Meet*, *Zoom*, *WebEx* o *Microsoft Teams*, utilizando plataformas virtuales, principalmente *Classroom* o *Moodle*, durante tiempos prolongados. Además, el tratar de cumplir con sus responsabilidades académicas: investigaciones, ensayos, lecturas, resúmenes, exámenes, entre otras más, provocó (como mencionan Estrada *et al.*, 2021) una exhibición de períodos prolongados en la computadora e internet, es decir, ellos están «hiperconectados».

En ese contexto, la presente investigación es relevante ya que, por el cambio repentino y obligado, de clases virtuales a clases totalmente *online*, se ha reportado –por el excesivo tiempo en que se ha extendido esta modalidad virtual (22 meses, marzo/2020 a diciembre/2021)– que los estudiantes experimentan ansiedad, frustración, miedo, aburrimiento, tristeza e ira (Castro-Navarro *et al.*, 2020; Estrada Araoz *et al.*, 2021). La justificación de este estudio radica en proporcionar información relevante respecto de tres variables: el tecnoestrés, las causas que lo provocan y sus efectos, en alumnos universitarios. El propósito es que los resultados permitan, a los docentes y autoridades universitarias, diseñar e implementar estrategias para la disminución de niveles de tecnoestrés en los estudiantes y que estos mejoren los resultados de aprendizaje en su quehacer académico.

En ese sentido, examinamos los efectos del tecnoestrés experimentados por los estudiantes universitarios durante las clases virtuales. Por lo tanto, la pregunta global que guía este estudio es: cómo el tecnoestrés, causado por el excesivo uso de las TIC en clases *online*, afecta a los estudiantes de educación superior del área económico-administrativa.

Por lo manifestado, el objetivo del presente trabajo de investigación analizó el tecnoestrés de estudiantes universitarios durante las clases *online*, ocasionadas por la COVID-19.

TECNOESTRÉS

El término se deriva etimológicamente del latín *strígere* (según De Prado, 2009), que significa «provocar tensión y, aunque esta no es necesariamente siempre negativa, [...] se considera su acepción negativa o dañina cuando llega a convertirse en una tensión excesiva, incontrolada o incontrolable» (como se cita en López Noriega *et al.*, 2019, p. 90).

El término fue acuñado por primera ocasión en 1984, por Craig Brod, definiéndolo como «las alteraciones físicas y emocionales que sufrían algunos individuos cuando se enfrentaban al manejo de las computadoras» (Jiménez, 2010, p. 160). Brod realizó diversos estudios sobre los efectos por hacer uso de manera exagerada de la computadora, agregando que provoca daño en la salud de las personas, por la carencia de preparación en manipular el sistema del ordenador de manera sana (Salanova *et al.*, 2007).

A partir de la década de los ochenta, esta noción se ha abordado por numerosos investigadores. Su estudio sigue desarrollándose a medida que evolucionan las TIC y, con ello, su uso y la necesidad de estas entre las organizaciones y las personas. Han surgido importantes trabajos sobre el empleo de la tecnología y el estrés (Cuervo *et al.*, 2018; Martínez, 2011; Wang *et al.*, 2020; Salanova; 2010).

En el siglo pasado inmediato, las diversas definiciones de tecnoestrés se encontraban demasiado desarrolladas y eran muy parecidas y, por tanto, poco fructíferas. En 2007, Tarafdar *et al.*, exponen una de las definiciones más aceptadas y manejadas en la bibliografía, señalando que el tecnoestrés

[...] se trataba del estrés creado por el uso de las TIC y que era producido por los intentos que tienen las personas por lidiar con las mencionadas tecnologías, así como los cambios en las necesidades cognitivas y sociales relacionadas a su uso (Estrada-Araoz, 2021, p. 5).

Por su parte, Alfaro de Prado (2009), define el tecnoestrés como:

Una moderna enfermedad de adaptación, causada por la falta de habilidad para tratar con las nuevas tecnologías. La mayor parte de sus síntomas son similares a los del estrés: fatiga, insomnio, depresión, dolores de cabeza y tensiones musculares, aunque el primer síntoma que puede alertar de la presencia del Tecnoestrés son episodios de irritabilidad o resistencia obstinada a recibir instrucciones sobre el funcionamiento de cualquier elemento tecnológico (p. 127).

Fuglseth y Sorebo (2014), describen que los factores que provocan el tecnoestrés, son todas las causas de las TIC que promueven potencialmente tensión en los trabajadores. El tecnoestrés puede considerarse el resultado de una mayor exigencia académica/laboral de contar con altas competencias digitales para realizar las actividades cotidianas. En la actualidad, los estudiantes están expuestos a una utilización excesiva de internet, tanto para sus actividades académicas como personales. Algunos autores han manifestado que el tecnoestrés puede influir en el rendimiento académico de los estudiantes (Hsiao *et al.*, 2017; Verkijika, 2019).

Con una exposición prolongada a las TIC, los estudiantes pueden sentirse incompetentes para enfrentar la demanda generada por las clases virtuales, por su implantación, o por la ausencia de recursos personales en este renglón, y con ello, puede provocarse una inestabilidad que supere la posibilidad de afrontar competitivamente los desafíos externos en su quehacer educativo; ello origina fatiga, ansiedad, adicción, percibirse como asunto amenazante, lo cual puede provocar una respuesta dañina, relacionada al tecnoestrés.

Por otro lado, Dias y Costa (2008) y el Observatorio Permanente de Riesgos Psicosociales (2008), señalan que coexisten tres tipos de tecnoestrés:

- *Tecnoansiedad*: las personas experimentan elevados niveles de activación fisiológica no placentera, y aumento de la tensión y malestar por la práctica presente o futura de algún tipo de TIC.
- *Tecnoadicción*: manifestación que se caracteriza por el deseo constante, insistente y compulsivo, de estar conectado con las TIC en cualquier lugar y por prolongados períodos de tiempo.
- *Tecnofatiga*: se identifica por el cansancio mental y agotamiento cognitivo como resultado de utilizar continuamente las TIC; puede agravarse por la presencia de actitudes temerosas y emociones de ineficacia con el uso de la tecnología.

ANTECEDENTES DE TECNOESTRÉS EN ESTUDIANTES

Ya mencionamos que la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, modificó sorpresivamente la forma de realizar las actividades escolares en la universidad. No poseer los recursos tecnológicos necesarios o las competencias básicas para el uso de las TIC, pueden generar alteraciones en la salud de los alumnos, originando la aparición de tecnoestrés. Así lo avalan diversos estudios previos; por ejemplo, en un estudio de Domínguez *et al.* (2019), ellos encontraron que, mientras los docentes cuentan con el equipo tecnológico requerido y suficiente, aumenta la autoeficiencia y el trabajo en equipo; así mismo, descubrieron que la tecnoansiedad es la variable que más interviene en el tecnoestrés en relación con la ineficacia. Alcas *et al.* (2019) en su análisis, demuestran que existe una

[...] asociación del tecnoestrés docente con la percepción de la calidad del servicio y con las dimensiones: elementos tangibles, fiabilidad, capacidad de respuesta, seguridad y empatía [...] Además, confirman que en la universidad el cómo se aprende, el cómo se investiga, el cómo se organiza, el cómo se evalúa, etcétera, está influenciado en parte por la intervención de las nuevas tecnologías (p. 237).

Otros estudios muestran que las actividades escolares reclaman bastante tiempo en el uso y conexión a dispositivos e internet, provocando una hiperconexión de profesores y estudiantes, permaneciendo conectados durante mucho tiempo y causando un exceso de estímulos simultáneos para estar hiperatentos y, por tanto, con estrés a causa de las TIC (Quintero *et al.*, 2015; Carlotto, 2017; Cuervo *et al.*, 2018).

Por su parte, Upadhyaya y Vrinda (2021) efectuaron una investigación en una universidad privada de la India, concluyendo que los estudiantes padecieron niveles moderados de tecnoestrés durante el desarrollo de las clases virtuales, lo cual tuvo un impacto negativo en su productividad académica. Del mismo modo, Montes de Oca *et al.* (2021) realizaron un análisis en estudiantes universitarios mexicanos para evaluar el grado de tecnoestrés y concluyeron que se manifestaba en un grado moderado, aparentando un trance psicológico potencial «que no debe ser ignorado pues los efectos en la salud física, emocional y psicológica pueden ser graves» (p. 107).

Por otro lado, Oladosu *et al.* (2021) elaboraron un estudio con alumnos de una universidad pública de Nigeria para observar la prevalencia del tecnoestrés y conocer su predominio en el aprendizaje de estudiantes. Concluyeron que «a medida que los estudiantes universitarios usaban dispositivos inteligentes, se volvían tecnológicamente estresados y esto repercutía negativamente en su aprendizaje» (p. 40).

Wang *et al.* (2020) llevaron a cabo una investigación en dos universidades públicas de China, con el propósito de describir el tecnoestrés entre los estudiantes universitarios, en el aprendizaje mejorado por la tecnología. Hallaron que existía una prevalencia regular de tecnoestrés que provocaba agotamiento y, a su vez, afectaba negativamente su desempeño percibido.

En la literatura actual pueden encontrarse diversos estudios realizados en diferentes países que analizaron el tecnoestrés en los estudiantes, por la implementación de la modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje, ocasionada por la pandemia de COVID-19. En Jordania, Almaha-sees *et al.* (2021) identificaron las percepciones de los estudiantes sobre la educación virtual y determinaron que dicha modalidad era útil durante la pandemia actual, sin embargo, su eficacia era menor que las clases presenciales. Asimismo, en la India, Muthuprasad *et al.* (2021) analizaron la percepción y preferencia de los estudiantes hacia clases *online*, concluyendo que la flexibilidad y la conveniencia se hacía atractiva y necesaria durante la pandemia; no obstante, los problemas de conectividad de banda ancha en las áreas rurales hacían que fuera un desafío para los alumnos. Así también, en el Perú, Vicente y Diez Canseco (2020) exploraron las sensaciones de los estudiantes sobre la implementación de recursos, herramientas tecnológicas y estrategias didácticas en la educación *online*. Concluyeron que existían limitaciones en cuanto a la interacción entre docentes-estudiantes; los alumnos y profesores no tenían muchas estrategias para diseñar las sesiones de aprendizaje basadas en la comunicación virtual.

METODOLOGÍA

La presente investigación se fundamentó en un enfoque cuantitativo, mediante el tratamiento estadístico de la recolección de datos, se verificó la relación entre las variables analizadas. Con diseño no experimental, como señalan Hernández y Mendoza (2018), las variables se observaron sin ser manipuladas. El tipo de estudio fue descriptivo, buscando representar los fenómenos desde la perspectiva de sus actores (Hernández, Fernández y Baptista, 2015).

Para el logro del objetivo y de evaluación del tecnoestrés, se recolectó información a partir de la aplicación de un cuestionario, a través de *Google Drive (online)*. El instrumento aplicado consta de tres secciones: «RED-TIC», herramienta de comprobación de las cinco

dimensiones del tecnoestrés, elaborado por Salanova *et al.* (adaptado y aprobado por Araya 2018); «Efectos del Tecnoestrés en Estudiantes», creado por Jena (2015), y «Causas del Tecnoestrés», realizado por Suh y Lee (2017).

El cuestionario se integró por 59 ítems, por una escala de Likert con un recorrido de 5 puntos que va desde 1 = *Muy en desacuerdo*, hasta 5 = *Muy de acuerdo*. Las dimensiones a abordar en los ítems son las siguientes: 21 preguntas corresponden a la dimensión del «tecnoestrés», dividida en cinco categorías: sobrecarga, invasión, complejidad, inseguridad e incertidumbre tecnológica; 22 ítems referidos a la dimensión «causas» con cinco categorías: inestabilidad emocional, extroversión, sobrecarga de trabajo, ambigüedad de rol y conflicto trabajo-hogar; y 16 preguntas correspondientes a la dimensión «efectos», abarcando tres categorías: rendimiento, satisfacción con la vida universitaria y compromiso de aprendizaje mejorado por tecnología; además, se realizaron otras 4 interrogantes de datos demográficos.

La muestra se conforma por alumnos de las licenciaturas en Administración, Contaduría, Economía, Mercadotecnia, Negocios Internacionales y Recursos Humanos, del Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativas (CUCEA), de la UdeG, inscritos en el ciclo escolar 2021 «B». Los participantes se seleccionaron de manera no representativa y no probabilística, conformada por 221 alumnos, que aceptaron participar en el estudio y que cursaban sus asignaturas en modalidad virtual.

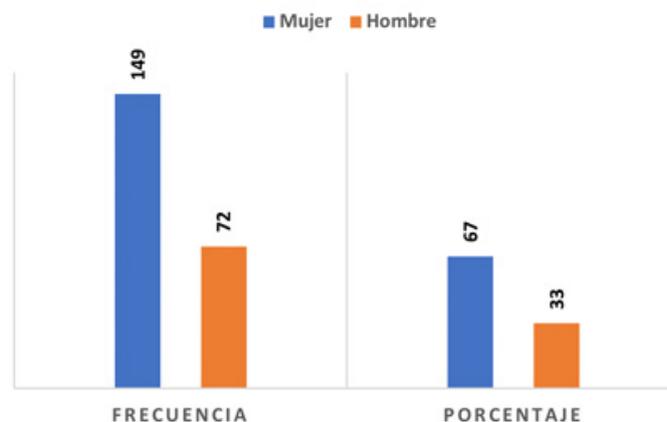
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Después de elaborar la matriz de datos se realizaron análisis estadísticos descriptivos (frecuencia, porcentaje, media, desviación típica) sobre la muestra y escalas implementadas; la fiabilidad de los instrumentos se aseguró a través de la prueba Alfa de Cronbach (α). Posteriormente, se llevaron a cabo análisis de diferencias por sexo en cada dimensión, mediante la regla «t» de *Student* y la prueba ANOVA, las cuales facilitaron identificar si los estratos analizados mostraban contrastes en las dimensiones evaluadas; dichas operaciones se efectuaron mediante el empleo del programa estadístico SPSS 25.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se presentará la distribución del total de participantes en la encuesta, según las variables sociodemográficas: sexo, edad, acceso a internet y espacio para estudiar cursos *online*. La edad promedio de los participantes es de 21 años de edad. Del total de la investigación, 67% son mujeres y 33% hombres.

Figura 1
Género de participantes
(n=221)

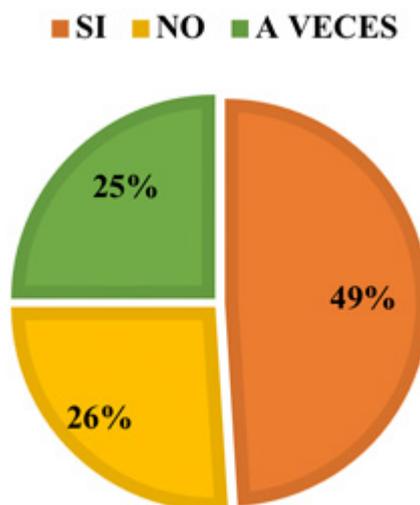


El mayor porcentaje referente a las licenciaturas se ubica en la carrera de Contaduría con 31,5 %; le sigue Administración con 26.4%; Recursos Humanos 18,5%; 12.2% de quienes estudian Mercadotecnia, y un porcentaje similar para la carrera de Negocios Internacionales con 11.4%.

En relación con quienes poseen un dispositivo para conectarse a clases *online*, el 43.2% manifestó tener computadora propia y un 98.5% señaló contar con un celular para conectarse. Sobre el espacio físico exclusivo, dentro del hogar, para realizar sus actividades académicas y acceder a clases *online*, la Figura 2, muestra que el 48.8% cuenta con espacio compartido; 24.9% externó que sí tiene un espacio que, en ocasiones, comparte con otros miembros de la familia y, el restante 26.3%, declaró no contar con un espacio exclusivo para asistir a sus clases.

Figura 2

Porcentaje de alumnos que tienen espacio físico para cursos online
(n=221)



Para comprobar la fiabilidad de los datos obtenidos se empleó el Alfa de Cronbach (α), dando como resultado 0,864 con 59 elementos. Así mismo, la Tabla 1, describe cada una de las tres dimensiones consideradas en el estudio. La dimensión que obtuvo α más alto es la de «tecnoestrés» (0,834), y la más baja fue para la dimensión «causas» (0,717). A pesar de la divergencia entre las proporciones, el porcentaje mayormente inferior se cree válido para evaluar la dimensión en esta indagación.

Tabla 1

α por dimensión
(n=221)

Dimensión	# ítems	α
Tecnoestrés	21	.834
Causas del tecnoestrés	22	.717
Efectos del tecnoestrés	16	.789
	59	0,864

A continuación, se describen los estadísticos descriptivos de la dimensión «tecnoestrés» en cada una de sus cinco categorías. La Tabla 2 presenta los resultados de la categoría «sobrecarga tecnológica», dejando ver un valor para la media de 2,82 y una desviación típica de 1,58, que indica un nivel bajo, según la escala utilizada para la interpretación de «tecnoestrés». La escala evalúa desde 1 (*completamente en desacuerdo*) hasta 5 (*completamente de acuerdo*), considerando que un valor mayor o igual a 3 implica una respuesta positiva. Los ítems de esta categoría señalan un valor menor a 3.

Tabla 2

Categoría: Sobrecarga tecnológica (n=221)

Categoría Sobrecarga tecnológica / Ítems	Media (M)	Desviación
La modalidad <i>online</i> me obliga a estudiar mucho más.	2,89	1,67
La modalidad <i>online</i> me obliga a hacer más trabajo del que puedo manejar.	2,84	1,62
La modalidad <i>online</i> me obliga a estudiar con horarios muy ajustados.	2,92	1,55
Me veo obligado a cambiar mis hábitos de estudio para adaptarme a la modalidad <i>online</i> .	2,66	1,53
Tengo una mayor carga académica debido a la modalidad <i>online</i> .	2,84	1,53
Media del indicador (sumatoria/5)	2,82	1,58

La Tabla 3, muestra los resultados de la categoría «invasión tecnológica». De los ítems que presentan las menores puntuaciones, se observan en los enunciados: «Tengo que sacrificar vacaciones y el fin de semana para atender las clases *online*» (M = 2.7, D.T. = 1.47) y «En mi tiempo libre, tengo que estar en contacto con mis compañeros para tareas/trabajo, debido la modalidad *online*» (M = 2.72, D.T. = 1.46). La escala evalúa desde 1 (*completamente en desacuerdo*) hasta 5 (*completamente de acuerdo*), considerando que un valor mayor o igual a 3 implica una respuesta positiva. Los ítems de esta categoría señalan un valor menor a 3. Con estos resultados se deduce que la modalidad *online* no ha afectado sus actividades recreativas y de descanso.

Tabla 3

Categoría: Invasión tecnológica (n=221)

Ítems	Media (M)	Desviación
Comparto menos tiempo con mi familia debido a las clases <i>online</i> .	2.88	1.47
En mi tiempo libre, tengo que estar en contacto con mis compañeros para tareas/trabajo, debido la modalidad <i>online</i> .	2.72	1.46
Tengo que sacrificar vacaciones y el fin de semana para atender las clases <i>online</i> .	2.71	1.47
Mi vida está siendo invadida por las clases virtuales.	2.95	1.53
Media del indicador (sumatoria/4)	2,81	1,48

En lo referente a la categoría «complejidad tecnológica», la Tabla 4, muestra los ítems que presentan mayor tecnoestrés: «A menudo parece demasiado complejo comprender y utilizar las nuevas tecnologías» ($M = 3,24$, $D.T. = 1,43$), y «No tengo bastante conocimiento sobre la tecnología utilizada en clases virtuales para lograr un aprendizaje satisfactorio» ($M = 3,12$, $D.T. = 1,37$). Esto prueba que existe estrés en la acción académica, es decir, se tensionan por lo complejo de comprender y hacer uso de la tecnología utilizada en esta modalidad virtual. Se deduce que los estudiantes no estaban preparados, ni con experiencia para cursar ciclos escolares en modalidad *online*. Contrariamente a las dos categorías anteriores, donde un valor mayor o igual a 3 implica una respuesta positiva, los ítems tuvieron un valor mayor a 3. Esto implica respuestas positivas en el tecnoestrés, afectando un aprendizaje satisfactorio.

Tabla 4

Categoría: Complejidad tecnológica ($n=221$)

Ítems	Media (M)	Desviación
Necesito mucho tiempo para comprender y utilizar las nuevas tecnologías en la modalidad <i>online</i> .	3.07	1.49
No tengo tiempo suficiente para estudiar, ni para actualizar mis habilidades tecnológicas necesarias en la modalidad <i>online</i> .	3.05	1.54
Me parece demasiado complejo comprender y utilizar las nuevas tecnologías.	3.24	1.43
No tengo conocimiento sobre la tecnología utilizada en clases virtuales para lograr un aprendizaje satisfactorio.	3.14	1.53
Media del indicador (sumatoria/4)	3,12	1,49

En lo concerniente a «inseguridad tecnológica» (ver Tabla 5), los ítems permiten valorar que esta categoría es positiva o negativa al referirse a la inseguridad tecnológica. Las medias de los participantes se encuentran por arriba de 3, por lo que puede considerarse la existencia de tecnoestrés por la inseguridad que tienen los universitarios en relación con lo complejo que les resulta la tecnología que utilizan para su aprendizaje.

Tabla 5

Categoría: Inseguridad tecnológica ($n=221$)

Ítems	Media (M)	Desviación
No comparto mis conocimientos o actividades académicas con mis compañeros por miedo a ser acusado de plagio.	3.22	1.56
Siento que algunos de mis compañeros saben más de tecnología en modalidad <i>online</i> que yo.	3.11	1.53
A menudo parece que las herramientas tecnológicas de aprendizaje utilizadas en modalidad <i>online</i> son muy complejas, no entendibles y poco amigables.	3.39	1.48
No sé lo suficiente sobre esta tecnología (plataformas, videollamadas, aplicaciones didácticas, etcétera) para completar y evaluar mi aprendizaje.	3.26	1.37
Media del indicador (sumatoria/4)	3,24	1,48

La Tabla 6, presenta los resultados de la categoría «incertidumbre tecnológica», indicando un valor para la media de 2,99 y una desviación típica de 1,57 y encontrando un valor general menor a 3. Sin embargo, puede apreciarse un nivel alto moderado de tecnoestrés en la incertidumbre que tienen los estudiantes universitarios con la conexión a internet y con los constantes cambios tecnológicos que existen en la modalidad *online*.

Tabla 6

Categoría: Incertidumbre tecnológica (n=221)

Ítems	Media (M)	Desviación
Académicamente trabajo más, debido a problemas que tengo con el computador (programas, aplicaciones y conexión a internet).	3.11	1.51
Continuamente aparecen nuevas herramientas tecnológicas a utilizar en clases <i>online</i> .	2.88	1.63
Hay constantes cambios en las aplicaciones que utilizamos para clases <i>online</i> .	3.07	1.65
Hay inestabilidad frecuente en la conexión a internet que utilizo para las clases <i>online</i> .	2.90	1.50
Media del indicador (sumatoria/4)	2,99	1,57

Teniendo en cuenta las cinco categorías establecidas en la dimensión de «tecnoestrés» se considera que el 17.1% de los alumnos universitarios exhibe niveles medios de tecnoestrés; el 13.7% presenta un nivel considerado alto moderado; mientras que el 26.1% llega a niveles severos. El mayor porcentaje, con 42.6% de los estudiantes universitarios, ha estado exento de este padecimiento.

Los resultados muestran contrastes estadísticamente significativos en cuanto a género en los niveles de tecnoestrés experimentados. Las mujeres han padecido niveles medios de tecnoestrés (14.1%), con gran diferencia de los hombres, con tan solo 3.3%. En niveles moderados altos, se manifiesta un resultado similar (M = 28.4%; H = 11.4%). En niveles bajos de tecnoestrés, existe una discrepancia (M = 30.1% mientras los H = 12.5%). Deducciones que revelan que las mujeres expresan dos polos contrarios: mucho estrés por el cumplimiento de actividades académicas en la modalidad *online*, y contrariamente, no se estresan por el cambio a clases virtuales y que este les afecte en actividades personales y familiares.

En cuanto a la dimensión «causas» del tecnoestrés, la Tabla 7 manifiesta que las categorías que más influyen son «neuroticismo» ($\beta = 0.367$), seguido por «extroversión» ($\beta = 0.357$). El menos influyente es «sobrecarga de trabajo» ($\beta = 0.215$), aunque es igualmente significativa. En el caso de «ambigüedad de rol» y «conflicto trabajo-hogar», no se encontró una relación significativa, por lo tanto, nuestros resultados indican que no influyen en el tecnoestrés.

La información expuesta en la Tabla 7 indica que «neuroticismo» y «extroversión» se asociaron de forma significativa con el nivel de «tecnoestrés» ($p < 0,05$), no obstante, no se hallaron asociaciones significativas con la «ambigüedad de rol» y «sobrecarga de trabajo» ($p > 0,05$). Al respecto, este resultado se debe, posiblemente, al confinamiento social obligado por la situación pandémica: no disfrutar autonomía al asistir a clases presenciales, generó una serie de sentimientos y emociones inestables.

Tabla 7

Asociación de dimensión «Causas de tecnoestrés y nivel de tecnoestrés»

Relación	Muestra Original (O)	Media de la muestra (M)	Desviación estándar	Estadísticos <i>t</i>	valores <i>p</i>
Neuroticismo -> Tecnoestrés	0.365	0.366	0.068	5.373	0.003
Extroversión -> Tecnoestrés	0.355	0.357	0.063	5.236	0.000
Sobrecarga de trabajo -> Tecnoestrés	0.214	0.215	0.057	4.055	0.001
Ambigüedad de rol -> Tecnoestrés	0.008	0.009	0.047	0.176	0.860
Conflicto trabajo-hogar -> Tecnoestrés	0.006	0.008	0.049	0.118	0.906

La Tabla 8 evidencia las disposiciones más relevantes que determinan la dimensión «efectos» del tecnoestrés. Los datos muestran que los universitarios no están muy satisfechos con la modalidad *online*; reconocen que, durante todo ese tiempo, su aprendizaje no ha sido del todo satisfactorio. Prefieren (más de 60%) clases presenciales sobre clases virtuales. Así mismo, solo 33.4% está de acuerdo en que la modalidad *online* le ayudó a mejorar sus competencias universitarias. Por otra parte, el mayor porcentaje de los alumnos (56.6%), está constantemente al pendiente del nuevo material en las clases virtuales.

Tabla 8

Dimensión «Efectos» (n=221)

Ítems	Media	Desviación Estándar	α	Acuerdo %*
Mi vida universitaria actual está cerca de mi ideal.	3.31	1.48	0.80	40.3
Las condiciones de mi vida universitaria actual son excelentes.	3.35	1.51	0.79	40.2
Actualmente estoy consiguiendo cosas importantes que quiero en la universidad.	3.20	1.57	0.79	43.8
Actualmente estoy satisfecho con mi vida universitaria.	3.27	1.56	0.78	43.1
Encuentro útiles los métodos de enseñanza utilizados en clases online.	3.20	1.62	0.78	43.4
La modalidad <i>online</i> me tiene interesado en los temas de las clases.	3.19	1.57	0.78	46.7
Tengo interacciones significativas con otros estudiantes a través de las clases <i>online</i> .	3.13	1.52	0.78	45.7
Siento que mi aprendizaje puede mejorar a través de las clases <i>online</i> .	3.16	1.55	0.78	45.2

Los métodos de enseñanza utilizados en clases <i>online</i> desafían mi aprendizaje.	3.41	1.65	0.78	37.5
La modalidad <i>online</i> me ayuda a entender el contenido.	3.32	1.57	0.78	44.4
Regreso y reviso con frecuencia el material de las sesiones.	2.67	1.67	0.79	56.6
Prefiero la modalidad <i>online</i> por sobre la presencial.	3.42	1.39	0.79	32.2
La modalidad <i>online</i> mejora mi aprendizaje.	3.54	1.39	0.78	36.2
La modalidad <i>online</i> me ayuda eficientemente en el tiempo para mis actividades académicas.	3.35	1.54	0.78	38.9
La modalidad <i>online</i> ayuda a comunicarme mejor con mis compañeros y profesores.	3.38	1.48	0.78	38
La modalidad <i>online</i> mejora mis competencias generales en la carrera.	3.57	1.45	0.77	33.4
General	3,27	1,53	0,78	41.6

* El valor «Acuerdo» (%), representa la cantidad de estudiantes que seleccionaron en acuerdo y totalmente de acuerdo, con el adjetivo calificado.

En cuanto a los valores de la Media son equilibrados con los valores del porcentaje de *acuerdo*, debido a que la escala Likert registra 1 en total de *acuerdo*, hasta 5 en total *desacuerdo*. Por su parte, los resultados del índice α indican un nivel de fiabilidad aceptable en todos los ítems, puesto que fluctúan entre 0,77 y 0,80, comprobando que las preguntas estuvieron bien representadas.

DISCUSIÓN

La finalidad de la presente investigación consistió en analizar las causas y los efectos del tecnoestrés en los universitarios, durante las clases *online*, obligadas por la pandemia COVID-19; así mismo, establecer si existen contrastes significativos entre mujeres y hombres.

Se trabajó con una muestra de 221 universitarios de la UdeG, empleando un instrumento aceptado con nivel de confianza de 5%, arrojando una fiabilidad estadística de α con 0,834 para la dimensión «tecnoestrés»; de 0,717 para la dimensión «causas», y de 0,789 para la dimensión «efectos». Los instrumentos utilizados fueron: el de tecnoestrés (RED-TIC) de Salanova *et al.* (2010), adecuado y aceptado por Araya (2018), con un α de 0,86 para la muestra total; para la dimensión «efectos», el desarrollado por Jena (2015) con α 0,859; y el de «causas» del tecnoestrés, se empleó el elaborado por Suh y Lee (2017) con un α 0,91. Instrumentos que prueban la confiabilidad para su empleo.

Los resultados determinan que el nivel de tecnoestrés se relaciona de manera típica con el género de los participantes ($p < 0,05$). Las mujeres expresan un nivel alto moderado de estrés tecnológico en comparación con los caballeros. Este resultado coincide

con otras investigaciones (Salanova *et al.*, 2007; Carlotto, 2010; Çoklar y Şahin, 2011; Villavicencio *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2020), que comprobaron que las damas presentan niveles más altos en comparación con ellos. Contrariamente, estos resultados, no concuerdan con otros estudios previos (como los de Upadhyaya y Vrinda, 2021; Qi, 2019), quienes determinan que no existe influencia del sexo con el nivel de tecnoestrés, no comprueban que las mujeres posean niveles más altos en comparación con los hombres. Estas inconsistencias, abren la oportunidad de profundizar en futuras investigaciones y conocer la prevalencia del tecnoestrés y su influencia con el sexo.

En la dimensión de «causas», en las cinco categorías, los hallazgos reportan un 73,9% de la varianza del tecnoestrés ($R^2 = 0,739$), por ello, se consideran los niveles propuestos por Hair *et al.* (2017), donde estas causas derivan un resultado importante sobre el tecnoestrés.

En la categoría «conflicto trabajo-hogar» se determinó que en las mujeres media positivamente el nivel de tecnoestrés, resultado que confirma lo señalado por Solanova *et al.* (2007); Carlotto, (2010); Villavicencio *et al.* (2020) y Wang *et al.* (2020), quienes demuestran que las damas manifiestan mayores niveles de tecnoestrés en comparación a los hombres. En ese sentido, se deduce que las mujeres desempeñan tareas del hogar además de estudiar, lo cual aumenta sus compromisos. En cuanto a las categorías de «extroversión» y «neuroticismo», como causantes de tecnoestrés, los resultados demuestran lo considerado por Krishnan (2017), quien determinó que estas eran indicadoras de estrés tecnológico.

Por otro lado, en la dimensión «efectos», las categorías «inseguridad tecnológica» y «complejidad tecnológica», recibieron la puntuación más elevada según la escala, lo que significa que estos escenarios son quienes más determinan el nivel de tecnoestrés en los universitarios, en un contexto de clases *online*. En torno de la «inseguridad tecnológica», se demuestra el desconocimiento en estudiantes sobre el manejo de plataformas, aplicaciones y herramientas didácticas, para su aprendizaje. En relación con «complejidad tecnológica», se manifiesta que la modalidad de clases virtuales es muy compleja, poco amigable y no entendible. Estos resultados no coinciden con los de las investigaciones realizadas por Hernández, Fernández y Pulido (2018), y Maldonado y Vega (2015), quienes reportaron que los alumnos de licenciatura y posgrado presentaban una conducta positiva hacia las herramientas digitales en clases *online*. Esta discrepancia podría deberse a que en las universidades (españolas y guatemaltecas), donde se realizaron las investigaciones, disponían de las herramientas tecnológicas y conocimientos adecuados para llevar a cabo clases virtuales, sin la improvisación repentina y obligatoria por causas de la COVID-19, como es el caso de la Universidad de Guadalajara donde se realizó este estudio.

Se encontró, un efecto significativo negativo del tecnoestrés, ya que afecta principalmente a las dimensiones «satisfacción con la vida universitaria» ($\beta = -0.635$), seguido por «compromiso de aprendizaje mejorado por tecnología» ($\beta = -0.617$) y, en tercer lugar, por «rendimiento habilitado por tecnología» ($\beta = -0.554$). Los resultados manifiestan que el 60% de alumnos, no está *totalmente de acuerdo* en la satisfacción con la vida universitaria. El hallazgo coincide con el estudio de Verkijika (2019), quien demostró que el tecnoestrés conlleva que los estudiantes evalúen la experiencia universitaria como *insatisfecha*.

Los resultados demostraron que aproximadamente el 68% de los alumnos, están *en desacuerdo* con la modalidad *online*, prefiriendo la presencial, así como también un porcentaje similar (63%) señaló que esta no mejora su aprendizaje. Estos resultados concuerdan con los de Ayyagari, Grover y Purvis (2011), Tarafdar *et al.* (2019) y Lee *et al.* (2016) quienes señalan, que el tecnoestrés es causa de un bajo conocimiento del beneficio de la tecnología por su alta complicación y por los precipitados cambios, lo que causa un desequilibrio entre demanda y capacidad. Esta situación se agudiza si se toma en cuenta que los alumnos fueron obligados repentinamente a emigrar de cursos presenciales a

totalmente *online*, modificando sus hábitos de estudio sin tener, en su mayor caso, las capacidades y la experiencia en plataformas digitales educativas.

De igual manera, en la categoría «rendimiento habilitado por tecnología», los hallazgos demuestran que el rendimiento en sus competencias académicas ha sido inferior, en comparación con clases presenciales, ya que aproximadamente 70% de los universitarios manifestó que la modalidad *online* no ha mejorado su aprendizaje, ni sus competencias generales en la carrera. Resultados que coinciden con la investigación realizada a estudiantes universitarios en Nigeria (Oladosu *et al.*, 2021), sobre el impacto del tecnoestrés en el aprendizaje y la eficiencia académica del alumno; se concluyó que entre más tiempo se empleen los dispositivos tecnológicos, existe más probabilidad de estrés y de afeción negativa del aprendizaje.

Por último, cada dimensión planteada, merece analizarse en posteriores investigaciones para contribuir con más descubrimientos de cómo se expresa el tecnoestrés en clases *online* impuestas. Por ejemplo, cuando los estudiantes invierten dinero por el excesivo uso de datos de su móvil. O también por la frustración que ocasiona la capacidad (GB) y velocidad (kilobytes, p/s) del internet en el hogar, al no poderse conectar eficientemente a las plataformas educativas utilizadas; así como realizar estudios pertinentes sobre las afectaciones físicas y emocionales que ocasiona el estar tomando clases *online* en espacios físicos no adecuados para labores académicas (cama de la habitación, el jardín, la sala...), entre otros.

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos evidenciaron que las escalas aquí expuestas, son útiles para medir «causas» y «efectos» del tecnoestrés involucrados gracias al cambio repentino y forzado de clases presenciales a clases virtuales. Es así como se logró cumplir con el objetivo de esta investigación: analizar dichas causas y efectos del tecnoestrés en estudiantes de licenciatura de la Universidad de Guadalajara, en tiempos de pandemia por COVID-19.

De acuerdo con los resultados, se halló que los estudiantes muestran niveles moderados de tecnoestrés. En relación con las dimensiones «inseguridad tecnológica» y «complejidad tecnológica», se descubrió que existen niveles altos moderados. De igual manera la dimensión «efectos», en la variable «rendimiento habilitado por tecnología», halló que los estudiantes tienen niveles moderados de tecnoestrés.

Los resultados indican la carencia de habilidades y conocimientos tecnológicos en el uso de plataformas educativas, de dispositivos tecnológicos (como la computadora), como estresores influyentes para un rendimiento eficiente académico; causas que originan síntomas de tensión, desmotivación y de insatisfacción escolar, relacionadas a las clases *online* y a la incertidumbre ocasionada por la situación de salud pandémica.

Se determinó que la variable sexo se relaciona significativamente con niveles de tecnoestrés. No así la variable licenciatura que cursa el alumno, ya que esta no se asocia a ninguna consecuencia. Como puede observarse, los resultados mostrados son sustanciales porque permitieron analizar cómo influye el tecnoestrés a los universitarios por la prescripción repentina, no planeada y obligada al cambio de clases *online* por el contexto de la COVID-19, así como las causas que tienen relación con su prevalencia.

El estudio muestra limitaciones. Una de ellas fueron los instrumentos utilizados para la difusión del cuestionario, lo que dificultó la posibilidad de participación; siguiendo con lo anterior, la encuesta, que se realizó mediante *Google FORMS*, fue voluntaria y sin restricciones

para contestarla, por lo que no se tuvo el control de comprobar si todas las preguntas fueron comprendidas o contestadas a conciencia por los participantes.

Otras de las limitaciones fue la escasa información existente sobre el tecnoestrés en el ámbito enseñanza-aprendizaje *online*; específicamente con el empleo de plataformas y aplicaciones tecnológicas virtuales, diseñadas de manera generalizada para todos los niveles educativos. Es importante resaltar que, desde luego, el estudio no es incuestionable ni tampoco es un análisis consumado referente al tema; falta reflexionar sobre la información, partiendo de diferentes elementos sociológicos. Sin embargo, constituye una aproximación a futuros estudios posteriores con cursos virtuales.

Bajo este marco, sería interesante efectuar análisis multivariados considerando la correlación coexistente entre la actitud de los estudiantes y docentes hacia la educación *online* y los hábitos de estudio, medios de aprendizaje, características de forma y fondo de asignaturas, competencias en el proceso enseñanza-aprendizaje y el rendimiento académico.

En esa virtud, es primordial e inexcusable que la UdeG plantee proyectos y estrategias –a corto y largo plazo–, que permitan reducir este padecimiento presente en estudiantes y docentes. Se sugiere a las autoridades universitarias tomar acciones y asignar recursos, con la finalidad de mejorar la satisfacción, el rendimiento y la calidad de la educación, ya que, en este tiempo de crisis sanitaria, por el ajuste inapropiado, no planeado, no organizado ni controlado de cursos virtuales, se obtuvo un resultado muy inferior, comparado con la modalidad de clases presenciales.

La UdeG y otras instituciones educativas, han manifestado, por diferentes medios, que las «clases virtuales llegaron para quedarse». Como integrantes de la comunidad universitaria de la Universidad de Guadalajara, debería considerar y analizarse este futuro escenario, realizar un examen de los resultados presentados en el contexto de la pandemia, como: las acciones de los estudiantes y docentes con escasos recursos tecnológicos, la frustración, la deserción, y los desencadenamientos de la salud física y mental, son factores que aumentaron.

Existe un gran reto para todos los interesados en la educación, a pesar de que es posible encontrar algunas propuestas referentes al término «tecnologías positivas», las cuales proporcionan evitar el tecnoestrés y promover destrezas efectivas, logrando un bienestar en las personas a través de una cultura de seguridad tecnológica en las organizaciones. Tema a considerar en estudios futuros. ■

Referencias

- Alcas, N., Alarcón, H., Venturo, C., Alarcón, M., Fuentes, J., & López, T. (2019). Tecnoestrés Docente y Percepción de la Calidad de Servicio en una Universidad privada de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 231-247. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.388>
- Araya, A. (2018). Adaptación y Validación del Cuestionario de Medición de Tecnoestrés en Funcionarios Municipales de las Comunas de Angol, Linares, Parral y Retiro. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/3578>
- Ayyagari, R., Grover, V., & Purvis, R. (2011). Technostress: Technological Antecedents and Implications. *MIS quarterly*, 831-858. <https://doi.org/10.2307/41409963>
- Bracho-Paz, D., y Quintero-Medina, J. (2020). La Fatiga Laboral en el Ámbito de Seguridad y Salud Laboral en el Marco Jurídico Venezolano. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 237-263. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.306>
- Carlotto, S. (2010). Fatores de Risco do Tecnoestresse em Trabalhadores que Utilizam Tecnologias de Informação e Comunicação. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 319-324. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000300012>
- Castro-Navarro, E.J., Beltran Mejía, J., y Miranda Viramontes, I. (2020). Emociones de Estudiantes en Clases Online Sincrónicas que Tratan Espacios Vectoriales. *PARADIGMA*, 227-251. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.0.p227-251.id890>
- Coppari, N., Bagnoli, L., Codas, G., Martínez, M., Martínez, U., y López, H. (2017). Uso de Tecnologías de la Comunicación e Información y Tecnoestrés en Estudiantes Paraguayos: su Relación con la Edad. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(3), 166-181.
- Çoklar, A., & Şahin, Y. (2011). Technostress Levels of Social Network Users Based on ICTs in Turkey. *European Journal of Social Sciences*, 23(2), 171-182. <https://www.technostress.it/wp-content/uploads/2011/09/Technostress-in-Social-Turkey.pdf>
- Cuervo Carabel, T., Orviz Martínez, N., Arce García, S., y Fernández Suárez, I. (2018). Tecnoestrés en la Sociedad de la Tecnología y la Comunicación: Revisión Bibliográfica a Partir de la Web of Science. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 21(1), 18-25. <https://dx.doi.org/10.12961/aprl.2018.21.01.4>
- De Prado, A. (2009). Estrés Tecnológico: Medidas Preventivas para Potenciar la Calidad de Vida Laboral. *Temas Laborales*, 102, 123-155. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3096343.pdf>
- Dias, M., y Costa, J. (2008). Impacto Psicosocial de la Tecnología de Información y Comunicación (TIC): Tecnoestrés, Daños Físicos y Satisfacción Laboral. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 127-139. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/307>
- Díaz Guillen, P.A., Andrade Arango, Y., Hincapié Zuleta, A.M., y Uribe Uran, A.P. (2021). Análisis del Proceso Metodológico en Programas de Educación Superior en Modalidad Virtual. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450711>

- Esquivel Gámez, I., y E. del Navarro, R. (2013). El Estado del Conocimiento sobre la Educación Mediada por Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Una Aproximación a través de la Producción de Tesis de Grado y Posgrado (2001-2010). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 249-264. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025581011>
- Estrada Araoz, E.G., Gallegos Ramos, N.A., Huaypar Loayza, K.H., Paredes Valverde, Y., y Quispe Herrera, R. (2021). Tecnoestrés en Estudiantes de una Universidad Pública de la Amazonía Peruana durante la Pandemia COVID-19. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 6, e12777. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12777>
- Fuglseth, A.M., & Sorebo, O. (2014). The Effects of Technostress within the Context of Employee Use of ICT. *Computers in Human Behavior*, 40, 161-170. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.040>
- Galarza, F. (2018). *Las Nuevas Tecnologías de la Comunicación (TIC): su Relación con el Tecnoestrés en Estudiantes Universitarios*. [Tesis Licenciatura, Universidad Siglo XXI]. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/16463>
- Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. (Third edition). Thousand Oaks, CA-Sage.
- Hernández Godoy, V.L., Fernández Morales, K., y Pulido, J. E. (2018). La Actitud hacia la Educación en Línea en Estudiantes Universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 349-364. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>
- Herrera, C., Espinoza, M., Ludeña, V., y Michay, G. (2019). Las Tics como Herramienta de Interacción y Colaboración en el Área de Biología. *Revista Espacios*, 40(41), 1-10. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404101.htm>
- Hsiao, K.-L.; Shu, Y.; & Huang, T.-C. (2017). Exploring the Effect of Compulsive Social App Usage on Technostress and Academic Performance: Perspectives from Personality Traits. *Telematics and Informatics*, 34(2), 679-690. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.001>
- Jena, R.K. (2015). Technostress in ICT Enabled Collaborative Learning Environment: An Empirical Study among Indian Academician. *Computers in Human Behavior*, 51, 1116-1123.
- Krishnan, S. (2017). Personality and Espoused Cultural Differences in Technostress Creators. *Computers in Human Behavior*, 66, 154-167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.039>
- Lee, A.R., Son, S.M., & Kim, K.K. (2016). Information and Communication Technology Overload and Social Networking Service Fatigue: A Stress Perspective. *Computers in Human Behavior*, 55, 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.011>
- López Noriega, M.D.; Zalthen Hernandez, L., y García Álvarez H. (2019). El Uso de las TIC y el Estrés Tecnológico en Estudiantes Universitarios de Ciencias Económico Administrativas. En López Barbosa, R., Ríos Velázquez, B., y Neri Guzmán, J.C. (2019). *El Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Desempeño de Jóvenes Universitarios. Un Diagnóstico Regional y Multidimensional*. Editorial Plaza y Valdés.

- Maldonado Berea, G.A., y Vega Gea, E. (2015). Actitud de los Estudiantes Universitarios ante la Plataforma Moodle. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 105-117. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.07>
- Montes de Oca López, J.C., Alcántara Ramírez, S.M., y Domínguez Bond, A. (2021). Tecnoestrés en Docentes y Alumnos Universitarios: Medición en Tiempos de COVID-19. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*, 16, en línea: <https://www.eumed.net/es/revistas/rilcoDS/16-febrero21/tecnoestres-docentes-alumnos>
- Observatorio Permanente de Riesgos Psicosociales (2008). *Tecnoestrés, Efecto sobre la Salud y Prevención*. Comisión Ejecutiva Confederal de UGT.
- Oladosu, K., Alasan, N., Ibrinke, E., Ajani, H., & Jimoh, T. (2021). Learning with Smart Devices: Influence of Technostress on Undergraduate Students' Learning at University of Ilorin, Nigeria. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 16(2), 40-47. <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=2757>
- Qi, C. (2019). A Double-edged Sword? Exploring the Impact of Students' Academic Usage of Mobile Devices on Technostress and Academic Performance. *Behaviour & Information Technology*, 38(12), 1337-1354. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1585476>
- Quintero, J., Munévar, R., y Munévar, F. (2015). Nuevas Tecnologías, Nuevas Enfermedades en los Entornos Educativos. *Hacia la Promoción de la Salud*, 20(2), 13-26. <http://dx.doi.org/10.17151/hpsal.2015.20.2.2>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., y Nogareda, C. (2007). Tecnoestrés: Concepto, Medida e Intervención Psicosocial. *Notas técnicas de Prevención, Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*. En prensa.
- Salanova, M., Llorens, S., & Cifre, E. (2013). The Dark Side of Technologies: Technostress Among Users of Information and Communication Technologies. *International Journal of Psychology*, 48(3), 422-436. <https://doi.org.erevistas.ugto.mx/10.1080/00207594.2012.680460>
- Salanova, Schaufeli, Líbano, D., & Llorens (2010). Validity of a Brief Workaholism Scale. *Psicothema*, 22(1), 143-150. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20100441>
- Suh, A., & Lee, J. (2017). Understanding Teleworkers' Technostress and its Influence on Job Satisfaction. *Internet Research*, 27(1), 140-159. <https://doi.org/10.1108/IntR-06-2015-0181>
- Tarafdar, M., Cooper, C., & Stich, Jean-Francois (2019). The Technostress Trifecta - Echno Eustress, Techno Distress and Design: Theoretical Directions and an Agenda for Research. *Information Systems Journal*, 29(1), 6-42. <https://doi.org/10.1111/isj.12169>
- Upadhyaya, P., & Vrinda (2021). Impact of Technostress on Academic Productivity of University Students. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1647-1664. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10319-9>
- Verkijika, S.F. (2019). Digital Textbooks are Useful but not Everyone Wants Them: The Role of Technostress. *Computer & Education*, 140, 103591. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.017>

- Villavicencio, E., Ibarra, D., y Calleja, N. (2020). Tecnoestrés en la Población Mexicana y su Relación con Variables Sociodemográficas y Laborales. *Psicogente*, 23(44), 1-27. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3473>
- Wang, X., Tan, C., & Li, L. (2020). Technostress in University Students' Technology-enhanced Learning: An Investigation from Multidimensional Person-environment Misfit. *Computers in Human Behavior*, (105). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106208>
- Weil, M.M., Rosen, L.D. (1997). *Technostress: Coping with Technology@ Work@ Home @ Play*. John Wiley & Sons Inc.



VALIDACIÓN DE CUESTIONARIO SOBRE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

VALIDATION OF QUESTIONNAIRE ON SELF-REGULATION OF LEARNING IN INITIAL TEACHER TRAINING

<https://doi.org/10.21555/rpp.v34i34.2516>

Virginia Aguilar Davis

Benemérita Escuela Normal Veracruzana
«Enrique C. Rébsamen», México. SNI Nivel I.

vaguilard@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8890-9854>

Carlos Hernández Rodríguez

Universidad Veracruzana, México. SNI Nivel candidato.

Recibido: marzo 30, 2022 - Aceptado: mayo 5, 2022

Resumen

Esta investigación, de diseño instrumental y enfoque cuantitativo, constituye una primera validación del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en la Formación Inicial Docente, elaborado a partir de un modelo propio diseñado bajo el enfoque sociocognitivo. Con este objetivo se recurrió a una muestra de 360 estudiantes de cinco licenciaturas en una institución de educación superior en México. Mediante el juicio de expertos se obtuvo la validez de contenido, mientras que el índice de Confiabilidad Alfa de Cronbach dio como resultado .942. Las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin y esfericidad de Bartlett, confirmaron la viabilidad de realizar el Análisis Factorial de Componentes Principales con rotación Varimax, resultando tres factores con una distribución de ítems que no corresponde al modelo original, por lo cual se realizó un segundo análisis. Se concluye que el instrumento cuenta con validez de contenido, de constructo, es congruente con su diseño y altamente confiable; sin embargo, se recomienda corroborar esto mediante otras pruebas, seccionando el instrumento en las fases o áreas que lo conforman, o aplicándolo en otras poblaciones procedentes de instituciones tanto públicas como privadas, por ejemplo.

Palabras clave: aprendizaje, autorregulación, cuestionario, formación de docentes.

Abstract

This research, of instrumental design and quantitative approach, constitutes a first validation of the Self-Regulation of Learning Questionnaire in Initial Teacher Education, developed from a proprietary model designed under the socio-cognitive approach. For this purpose, a sample of 360 students with five bachelor's degrees at a Mexican Higher Education Institution was used. Content validity was obtained using expert judgment, while Cronbach's alpha reliability index gave a result of .942. The Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett's sphericity tests confirmed the feasibility of performing the Principal Component Factor Analysis with Varimax rotation, resulting in three factors with a distribution of items that do not correspond to the original model, therefore a second analysis was mad. It is concluded that the instrument has content validity, of construct, is congruent with its design, and is highly reliable. However, it is recommended to corroborate this through other tests, section the instrument in the phases or areas that comprise it, or apply it to other populations from public and private institutions.

Keywords: Learning, Self-regulation, Questionnaire, Teacher Training.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de autodominio en los diferentes procesos relacionados con el aprendizaje, cobra fuerza a partir de escenarios sociales y laborales que exigen la capacidad de aprender a aprender, desaprender y reaprender; todo ello de manera permanente y, en lo posible, autónoma. Este autodominio o autocontrol –llamado así, inicialmente, por Albert Bandura (Shunk, 2012)–, hace referencia a un proceso complejo que, en los últimos años, emerge como uno de los principales objetos de estudio en el ámbito del aprendizaje: la autorregulación.

La investigación sobre autorregulación académica o del aprendizaje, ha demostrado la influencia de esta capacidad en el éxito académico de los estudiantes, mediante su vinculación con procesos esenciales, tales como: formulación de metas, autosupervisión, uso de estrategias, autoevaluación y autorreacciones (Zimmerman *et al.*, 2005, p. 12). Por su parte, Navea sostiene que el aprendizaje autorregulado (AAR) incorpora, además, la gestión del esfuerzo, la planificación, la supervisión y regulación de estrategias cognitivas, así como la motivación, la conducta y el entorno del estudiante (Navea, 2018, p. 194) lo cual, sin duda, pone en evidencia la relevancia del tema.

Existen numerosos instrumentos que permiten medir el AAR en diferentes niveles educativos, especialmente en el superior. Así lo refieren Bocanegra *et al.*, cuando afirman:

El estado de conocimiento que guarda la autorregulación, a través de la revisión de literatura, evidencia que es un tema abordado a mayor escala en el nivel universitario, puesto que la edad de los estudiantes en dichos niveles supone mayor «consciencia» y responsabilidad para direccionar las acciones que favorecerán el aprendizaje propio (2015).

La inclinación por evaluar el AAR en el nivel superior, también es mencionada por Zimmerman, al asegurar que

[...] a partir de los estudios secundarios, se incrementa la carga de responsabilidades para el estudiante, el estrés y las múltiples demandas de varios profesores, lo cual puede ocasionar problemas en el manejo de la independencia y reducción de la motivación (como se citó en Monge-López *et al.*, 2017, p. 63).

Sin embargo, una revisión realizada por Hernández y Camargo destaca la necesidad de contar con instrumentos de medición válidos y confiables, dado que «en una buena cantidad de estudios se utilizaron instrumentos sin reportar sus características psicométricas, sea por omisión, o porque no se han adaptado o validado en el contexto de implementación» (Hernández y Camargo, 2017, p. 157). Lo anterior manifiesta que no todos los instrumentos existentes pueden considerarse científicamente útiles, lo cual –siguiendo a los mismos autores– resulta indispensable para determinar los alcances de cualquier investigación.

Por otra parte, son escasos los instrumentos o escalas disponibles que midan íntegramente las fases y los componentes de la autorregulación del aprendizaje (ARA), puesto que la mayoría se enfoca solamente hacia algunos de sus componentes,

[...] como el Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ), que se enfoca en componentes principalmente motivacionales (Pintrich *et al.*, 1991), mientras otros miden la ARA como un proceso general, no distinguiendo sus diferentes componentes, como por ejemplo el Inventario de Estrategias de Autorregulación (Cleary & Callan, 2014; Sáez-Delgado *et al.*, 2021, p. 42).

Adicionalmente, no se han encontrado instrumentos orientados al análisis de esta capacidad en el ámbito particular de la formación inicial docente, es decir, durante el período en que un estudiante se prepara en el nivel de licenciatura, para ser profesor. En esta etapa de formación, un futuro docente alterna dos roles principales, en tanto se concibe como un aprendiz que asume progresivamente tareas propias de la docencia, lo cual distingue a esta profesión frente a otras.

Lo anterior muestra una problemática metodológica, al carecer de instrumentos completos y válidos que permitan investigar y comprender suficientemente los procesos de autorregulación en la formación inicial docente, específicamente con respecto de la capacidad para aprender a aprender de manera autónoma y permanente. Si bien, en cualquier campo de formación son deseables estas habilidades, en el magisterio representan una necesidad apremiante puesto que forman parte de las competencias que los docentes habrán de promover en sus alumnos, tarea difícil de realizar si ellos mismos no las han desarrollado ampliamente.

Este estudio pretende destacar la necesidad de contar con instrumentos válidos y confiables que permitan valorar de una forma más completa a la ARA en docentes en formación inicial, toda vez que la capacidad para el aprendizaje autónomo y permanente emerge como prioridad, especialmente a partir de los largos períodos de confinamiento ocasionados por la pandemia de COVID-19, durante los cuales la mayoría de los estudiantes y docentes debieron hacerse cargo de sus propios recursos: cognitivos, materiales y emocionales para aprender de manera independiente, remota y en algunos casos, solitaria.

El objetivo fue realizar una primera validación del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en la Formación Inicial Docente (CAAFID), de autoría propia, con el fin de perfeccionarlo y corroborar su utilidad como herramienta para analizar este proceso en estudiantes de nivel superior, especialmente en quienes se preparan como futuros profesores.

Se trata de una escala de auto-reporte tipo likert con 5 opciones de respuesta, conformada inicialmente por 84 ítems, agrupados en tres fases de autorregulación: Preparación / planificación; autoobservación y control / regulación; y evaluación de resultados / reflexión; a su vez, cada fase integra ítems correspondientes a cuatro áreas (cognición, motivación / afecto, comportamiento y contexto).

Para corroborar la validez de contenido se recurrió al juicio de expertos; la validez de constructo fue constatada mediante un segundo análisis factorial, y la confiabilidad, mediante el índice Alfa de Cronbach. Finalmente, el instrumento reestructurado se ofrece a

la comunidad académica como una alternativa para evaluar el AAR en el nivel superior, especialmente en el proceso de formación inicial docente.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Entre las teorías que se han ocupado del AAR, están la operante, fenomenológica, del procesamiento de la información, volitiva, vigotskiana, constructivista y de Boekaerts referente a la motivación (Panadero y Alonso-Tapia, 2014); sin embargo, es la sociocognitiva aquella que ha orientado los más numerosos e importantes aportes en este campo. Desde esta teoría, se define al AAR como un proceso activo mediante el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje, intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, con la intención de alcanzar los objetivos propuestos (Fernández *et al.*, 2013).

Para medir el AAR «se dispone de suficientes instrumentos de evaluación sobre el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes de las diferentes etapas educativas» (Rosario *et al.*, 2019, p. 144), lo cual coincide con Monge-López *et al.* (2017). Sin embargo, hasta el momento poco se ha documentado la importancia de investigar y, por ende, favorecer el AAR en la formación inicial de los docentes, pese a que son ellos los encargados principalmente de promover esta misma habilidad en sus estudiantes. Por ello, los autores del presente, diseñaron un modelo de ARA, orientado principalmente a esta población asumiendo que, desde su formación inicial, un profesor –al igual que todo ser humano– nunca deja de aprender.

Este modelo –basado en los modelos de Pintrich y Zimmerman, como se cita en Suárez y Fernández (2004), y Nocito (2013)– permitió diseñar el CAAFID que se valida en el presente y puede ser ampliamente consultado en el capítulo 3 de Aguilar (2020), por lo cual solamente se describe de manera general.

Se trata de un modelo conformado por tres secciones o escalas correspondientes a las fases principales de la autorregulación:

1. **Preparación / planificación**, orientada al momento previo a la realización de una actividad de aprendizaje o tarea académica. Esta fase implica la reflexión antes de la acción, de modo que se activen mecanismos cognitivos, emocionales, comportamentales y contextuales que, conjugados, posibiliten la preparación de la actividad académica, tarea o episodio de aprendizaje. De acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2014), este es el momento en que se establecen los objetivos y se realiza una planificación de la tarea.
2. **Autoobservación y control / regulación**, orientada al momento o período en que se realiza la actividad de aprendizaje. Como acciones concretas en esta fase se encuentran la conciencia y el control de las emociones, las motivaciones y los afectos experimentados a lo largo de la tarea, así como de las conductas que se están ejecutando, con la posibilidad, en ese mismo momento, de tomar las decisiones requeridas, a fin de reorientar –en caso necesario– la actividad desempeñada (Aguilar, 2020).
3. **Evaluación de resultados / reflexión**, momento en que el estudiante ha finalizado su actividad de aprendizaje. Esta fase abarca los juicios y las valoraciones que los aprendientes realizan acerca de su intervención –una vez que esta ha concluido–, comparándola con los criterios previamente establecidos por ellos mismos o por los profesores (Aguilar, 2020).

A su vez, cada fase o escala está subdividida en cuatro áreas o sub-escalas: cognición, emotividad / afecto, comportamiento y contexto. Cada una incluye diferentes

dimensiones, las cuales preceden a los indicadores específicos que permitirán el acercamiento empírico al objeto de estudio, en este caso, la ARA. A manera de ejemplo, se mencionan algunos procesos o acciones específicas de cada una de estas áreas:

- a) **Cognición.** Incluye a la metacognición (memoria, comprensión, atención, lenguaje), así como la regulación de la cognición, mediante el uso de estrategias de organización, elaboración y comprensión.
- b) **Emotividad / afecto.** Implica la toma de conciencia del patrón motivacional y afectivo, así como la percepción del nivel de logro de las metas, el empleo de estrategias motivacionales de regulación extrínseca e intrínseca, y el control volitivo.
- c) **Comportamiento.** Se divide en conciencia del comportamiento, incremento o disminución del esfuerzo y persistencia, así como la utilización de estrategias de planificación, control y supervisión antes, durante o después de la tarea académica.
- d) **Contexto.** Orienta la atención hacia la percepción de la tarea y el espacio físico-social circundante, así como la adaptación y ajustes correspondientes.

Es conveniente destacar que las habilidades y los mecanismos implicados en el modelo, con sus correspondientes indicadores, están estrechamente relacionados entre sí y «su influjo puede llegar a ejercerse en milisegundos, de tal forma que el alumno muchas veces no llega a estar consciente del mismo» (Panadero y Alonso-Tapia, 2014, p. 454); por ello se considera conveniente que el cuestionario sea aplicado en sujetos que cursen el nivel de educación superior y, de ser posible, explicar brevemente sus secciones.

MÉTODO

El objetivo de esta investigación fue realizar una primera validación del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en la Formación Inicial Docente (CAAFID), de autoría propia, con el fin de corroborar su utilidad como herramienta para analizar este proceso en estudiantes de nivel superior, especialmente en quienes se preparan como futuros profesores.

Se trata de una investigación con diseño instrumental (Ato *et al.*, 2013) y enfoque cuantitativo. Específicamente se analizaron la validez de contenido, del constructo y la confiabilidad del CAAFID.

A partir del modelo de ARA ya descrito, se elaboraron los indicadores que permitieron construir el CAAFID, conformado por 84 ítems tipo escala Likert con cinco opciones de respuesta, que van desde 1 (que significa *nunca*) hasta 5 (que significa *siempre*). El instrumento se divide en tres secciones, de acuerdo con las tres fases involucradas en el AAR, incluyendo en cada sección, ítems correspondientes a las cuatro áreas.

Validación de contenido por juicio de expertos y pilotaje

A partir del primer instrumento, se procedió a realizar una validación de contenido definida por Kelinger y Lee como «la representatividad o la adecuación de muestreo del contenido –la sustancia, la materia, el tema– de un instrumento de medición» (2002, p. 605). Para ello fueron invitados tres expertos con experiencia docente, de producción académica en el campo educativo (nivel superior) y, al menos, una publicación relacionada con el aprendizaje autónomo o autorregulado.

La solicitud expresa fue evaluar de manera independiente la relevancia del cuestionario, la congruencia entre los ítems y su modelo teórico de referencia, la claridad en la redacción y el posible sesgo en su formulación. Cada experto recibió información escrita sobre el propósito de la prueba y el modelo utilizado como base para su diseño; así como un instrumento de validación que incluía aspectos de forma y contenido para evaluar cada ítem, además de una sección de comentarios generales. Como resultado, ningún evaluador sugirió eliminar ítems o realizar modificaciones mayores, por lo que solo fueron atendidas las observaciones de redacción realizadas a 7 de ellos.

Tabla 1

Descripción de expertos que participaron en la validación de contenido

Institución de procedencia	Sexo	Edad	Grado académico
Universidad de Valladolid, España	Masculino	53 años	Doctor
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España	Masculino	63 años	Doctor
Universidad Veracruzana	Femenino	55 años	Doctora

Finalmente se desarrolló un pilotaje utilizando los formularios de *Google Drive*, con la participación de 30 estudiantes procedentes de la misma institución, pero diferentes planes de estudio (2018). La finalidad fue confirmar la correcta estructura de las preguntas, así como la claridad y precisión de la redacción. Como resultado, tampoco hubo comentarios significativos que implicaran modificar el instrumento o eliminar ítems; incluso señalaron como ventaja la forma rápida de responderlo.

Población y muestra

La población se conformó por 1,306 estudiantes (docentes en formación inicial) inscritos en los cuatro grados de las licenciaturas correspondientes a los planes de estudio 2001 y 2004: educación preescolar, primaria, especial, física y secundaria con especialidad en telesecundaria; de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen», en Xalapa, Veracruz, México.

La muestra fue estratificada, no aleatoria, con aplicación de criterios de inclusión (ser estudiante regular en cualquier grado de la licenciatura seleccionada; aceptar participar en el estudio, y resolver el cuestionario en línea dentro del plazo establecido para ello) y exclusión (no ser estudiante inscrito en alguna licenciatura de la institución; negarse a participar en el estudio; aceptar participar, pero no responder el cuestionario en línea dentro del plazo establecido), quedando finalmente conformada por 360 estudiantes (147 hombres y 213 mujeres, entre 17 y 23 años de edad), procedentes de las cinco licenciaturas mencionadas.

La fórmula correspondiente arrojó 226 unidades de análisis para alcanzar la representatividad de la muestra, con 90 % de confianza y 5 % de error; por lo tanto, esta muestra se considera representativa. A continuación, se desarrolla la fórmula y, posteriormente, en la Tabla 2, se presenta la distribución de la muestra por licenciatura y grado:

Figura 1

$$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{E^2 (N - 1) + Z^2 p * q}$$

En donde:

$$n = \frac{(1.65)^2 (.5) (.5) (1306)}{(.05)^2 (1306 - 1) + (1.65)^2 (.5) (.5)}$$

n= 226 unidades de análisis

Tabla 2

Distribución de la muestra por licenciatura y grado

Grado Licenciatura	1	2	3	4	Total
Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria	16	21	16	27	80
Educación Física	11	6	12	16	45
Educación Especial	14	21	8	28	71
Educación Primaria	33	12	43	8	96
Educación Preescolar	24	16	6	22	68
TOTAL	98	76	85	101	360

Finalmente, se acudió personalmente a cada aula en que se encontraban los estudiantes que conformaban la muestra, con el fin de informarles el propósito de la investigación, proporcionarles la liga de acceso al cuestionario colocado en *Google Drive* y obtener los documentos de consentimiento informado, firmados por los participantes. Hecho esto, se procedió a la aplicación definitiva del instrumento.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Con los datos recabados y mediante el programa SPSS versión 20, se obtuvo un índice de consistencia interna Alfa de Cronbach de .942.

Tabla 3

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.942	.942	84

A fin de verificar la pertinencia de los datos para obtener la validez del constructo, se realizó la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de Bartlett (Martínez-Corona *et al.*, 2020). Utilizando el programa SPSS versión 20, se obtuvo la medida de adecuación de KMO, que para valores cercanos a 1-, indica la pertinencia de llevar a cabo el análisis factorial de los datos; lo mismo sucede con la Prueba de Esfericidad de Bartlett, cuya significancia es menor a 0.05 (Castello y Osborne, 2005; Pérez y Medrano, 2010; Juárez-Hernández, 2018; como se citó en Martínez-Corona *et al.*, 2020).

Tabla 4*Resultados de KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.942
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	17756.093
	gl	3486
	Sig.	.000

Los datos anteriores permitieron proceder con el Análisis Factorial de Componentes Principales con rotación Varimax, obteniendo los resultados siguientes:

Tabla 5*Distribución de ítems del CAAFID y Matriz de Componentes Rotados (tres componentes)*

Ítems	Componente			Ítems	Componente			Ítems	Componente		
	1	2	3		1	2	3		1	2	3
Fase 1				Fase 2				Fase 3			
1	.292	.367	.202	28	.012	.185	.535	63	.609	.340	.169
2	.169	.294	.369	29	.030	.194	.614	64	.601	.349	.255
3	.177	.443	.354	30	.002	.183	.592	65	.508	.321	.384
4	.207	.406	.365	31	.201	.320	.423	66	.588	.316	.298
5	.342	.448	.289	32	.052	.395	.455	67	.592	.356	.189
6	.227	.502	.357	33	.039	.572	.079	68	.689	.253	.233
7	.159	.090	.525	34	.095	.493	.167	69	.649	.182	.258
8	.207	.091	.575	35	.140	.504	.255	70	.681	.162	.227
9	.246	.058	.520	36	.305	.647	.224	71	.568	.139	.252
10	.247	.110	.486	37	.413	.405	.351	72	.520	.074	.438
11	.173	.060	.540	38	.327	.310	.509	73	.423	.105	.418
12	.159	.088	.470	39	.381	.356	.452	74.	.632	.317	.030
13	.155	.032	.553	40	.295	.256	.526	75	.617	.340	.084
14	.340	.078	.339	41	.391	.447	.187	76	.678	.308	.183

15	.341	.183	.267	42	.320	.414	.165	77	.521	.214	.408
16	.208	.525	.204	43	.290	.432	-.064	78	.633	.250	.233
17	.185	.649	.049	44	.120	.378	.259	79	.425	.158	.527
18	.164	.604	.022	45	.197	.383	.253	80	.701	.222	.256
19	.348	.623	.073	46	.196	.393	.389	81	.659	.245	.264
20	.147	.436	.272	47	.261	.505	.298	82	.661	.137	.221
21	.351	.477	.248	48	.419	.572	.190	83	.609	.247	.162
22	.136	.401	.456	49	.456	.470	.139	84	.720	.274	.061
23	.353	.426	.203	50	.018	.397	.357				
24	.118	.457	.403	51	.234	.406	.282				
25	.235	.473	.171	52	.120	.523	.215				
26	.223	.524	.297	53	.336	.531	.018				
27	.355	.399	.146	54	.275	.494	.252				
				55	.312	.378	.249				
				56	.288	.245	.387				
				57	.308	.333	.220				
				58	.291	.269	.341				
				59	.297	.433	.182				
				60	.331	.411	-.028				
				61	.108	.394	.098				
				62	.341	.399	-.054				
La rotación converge en 10 iteraciones. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser.											

En la Tabla 6, los ítems están agrupados en las tres fases de la ARA:

- Fase 1, preparación / planificación.
- Fase 2, autoobservación y control / regulación.
- Fase 3, evaluación de resultados / reflexión.

La clasificación en tres componentes, fue predeterminada para concordar con las tres secciones del instrumento; como resultado, los ítems quedaron distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 6
Factorización

Factor I Ítems	Factor II Ítems	Factor III Ítems
14, 15, 37, 66, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84	1, 3, 4, 5, 6, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 79	2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 22, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 40, 56, 58
24 ítems	41 ítems	19 ítems
Ítems totales: 84		

En la Tabla 7 se muestra la varianza total explicada resultante del análisis factorial de 3 componentes.

Tabla 7
Varianza total explicada

Componente	Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	26.396	31.423	31.423	12.281	14.621	14.621
2	3.337	3.972	35.396	11.671	13.894	28.514
3	3.089	3.678	39.074	8.870	10.559	39.074
Método de extracción: análisis de componentes principales.						

Como se advierte, solo se obtiene el 39 % del acumulado de la varianza total explicada, por lo cual se repitió el análisis factorial, esta vez sin asignar previamente el número de componentes, con la intención de descubrir una nueva carga factorial y conocer hasta qué número de componentes se logra una varianza total explicada de más del 50%. A continuación, se muestra el segundo análisis factorial:

Tabla 8*Distribución de ítems del CAAFID y Matriz de Componentes Rotados (sin determinación previa de componentes)*

Matriz de componente ^a																		
Ítems	Componente																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	.505	-.030	.074	-.033	-.236	-.277	-.076	.105	-.046	.016	-.153	.143	.168	.220	.117	-.205	-.010	-.108
2	.465	.183	.035	-.328	.001	-.152	.093	.140	-.099	.122	-.065	-.162	.073	-.046	-.244	-.079	.117	.091
3	.553	.154	.153	-.094	-.125	-.337	-.089	.180	-.100	.201	-.011	-.113	-.109	.184	-.002	-.110	-.028	-.100
4	.555	.149	.104	-.139	-.012	-.272	.032	.186	-.132	.148	.157	-.002	-.055	.101	-.213	.123	-.086	.070
5	.627	.006	.086	-.013	-.036	-.269	.110	.073	-.213	.049	-.036	-.006	.248	.062	.093	-.148	-.045	.140
6	.621	.123	.171	-.022	-.075	-.241	.129	.180	-.107	.153	.106	-.013	-.068	.187	.088	-.064	-.073	-.105
7	.412	.335	-.166	.239	.050	.054	.132	-.232	.055	.088	.227	.127	.291	-.147	-.195	-.018	.040	-.007
8	.467	.349	-.205	.024	-.150	-.182	.082	-.055	.153	.073	.021	.115	.161	.004	-.071	.094	-.012	-.012
9	.444	.285	-.237	.467	.088	-.054	.087	.015	-.088	-.100	.117	.009	.163	-.003	-.133	.053	.065	.017
10	.460	.251	-.186	.299	-.110	-.202	.147	-.288	.135	-.014	.180	-.128	.115	-.051	-.019	.278	-.083	.028
11	.410	.342	-.201	.290	-.060	-.142	.109	-.240	.075	.111	-.075	-.062	.076	.099	.015	.047	.137	-.020
12	.384	.290	-.151	.517	.038	-.042	.088	.092	.078	.020	.100	-.010	-.179	.058	-.006	.000	-.015	.098
13	.388	.365	-.217	.290	-.105	-.186	.061	.104	.206	.035	-.023	-.011	-.081	.066	.325	.062	.072	-.079
14	.426	.082	-.220	.515	-.021	.111	-.013	.098	.113	.107	.012	-.133	-.271	-.114	.125	-.161	-.005	-.063
15	.455	.012	-.116	.526	.066	.178	-.115	.262	-.042	.138	-.002	-.093	-.078	-.118	-.078	-.258	-.082	-.069
16	.549	.006	.243	.207	.217	-.126	-.087	.058	-.061	.229	-.237	-.172	.106	-.057	-.118	.128	-.101	.069
17	.534	-.120	.399	.217	.295	-.100	-.031	-.024	-.014	.145	-.176	-.017	-.042	-.031	-.105	.157	.086	.105
18	.479	-.126	.382	.201	.263	-.114	-.078	-.011	-.033	-.028	-.189	.079	-.073	.016	-.151	.231	.217	.160
19	.631	-.189	.283	.077	-.059	-.244	-.043	-.171	-.142	.087	-.152	-.032	.105	.020	.081	-.059	.051	.054
20	.490	.103	.187	.151	-.149	-.040	.018	-.054	-.341	-.172	.189	.080	-.079	.173	-.005	-.059	.208	-.013
21	.631	-.034	.116	.155	-.249	.024	.009	-.109	-.149	-.198	-.046	.018	.233	-.020	.051	-.008	.020	.032

22	.552	.264	.112	.132	-.159	.094	-.177	.078	-.224	-.064	-.144	.146	.108	-.134	.044	.162	.010	-.112
23	.579	-.068	.087	.146	-.126	.083	-.286	.225	-.052	-.061	-.062	.199	.234	-.132	.196	.016	-.166	-.001
24	.549	.226	.181	.023	.005	.045	-.214	.105	-.200	-.176	-.077	.251	-.024	-.075	.084	.054	-.096	.006
25	.518	-.032	.198	.075	.506	-.123	.099	-.077	.095	-.102	-.100	.024	.137	-.043	.099	-.073	-.068	-.225
26	.603	.073	.208	-.039	.375	-.086	.056	.018	-.046	-.034	-.040	-.022	-.058	-.058	-.069	.005	.121	-.260
27	.536	-.114	.081	-.011	.481	-.020	-.057	-.131	.004	-.218	.000	-.003	.169	.072	.046	-.059	.028	-.172
28	.383	.417	-.014	-.241	.129	.163	-.043	.242	-.114	-.023	.209	-.272	.136	-.023	-.095	-.029	.077	.091
29	.438	.471	-.039	-.240	.201	.214	-.220	.023	-.077	.028	.129	-.108	.145	.027	.163	.147	-.073	.002
30	.403	.470	-.026	-.255	.240	.219	-.145	.007	-.116	.070	.126	-.175	.080	-.073	.151	.086	-.093	.166
31	.527	.208	.023	-.111	-.042	.034	-.402	.026	.253	.156	-.069	-.132	-.066	.059	.065	.019	-.149	-.161
32	.496	.311	.154	-.089	-.033	.030	-.192	-.075	.179	.169	-.059	-.094	.035	-.118	.103	-.053	.279	-.147
33	.411	-.006	.408	.059	.033	.065	-.176	-.117	.094	-.148	.159	.136	-.295	-.013	-.116	.053	.060	-.114
34	.440	.042	.290	.017	-.089	.181	-.168	-.497	-.074	-.001	.025	-.109	-.050	.010	.120	.048	.050	.108
35	.518	.087	.249	-.025	-.194	.151	-.262	-.260	.050	.047	-.048	-.021	-.123	.014	-.013	.004	-.196	.043
36	.693	-.043	.282	.028	.009	-.137	-.064	-.088	.087	.047	.163	-.066	-.089	.009	-.048	-.041	-.075	-.002
37	.676	.022	-.005	-.018	-.029	-.089	.038	-.007	-.017	-.142	-.014	.039	.029	.009	-.219	-.146	-.197	-.065
38	.642	.208	-.078	-.082	.111	.052	.004	-.166	.030	-.189	-.179	.149	-.026	.187	-.162	-.045	-.273	-.028
39	.676	.127	-.054	-.088	.019	-.031	-.092	.044	.157	-.065	-.224	-.041	-.026	-.018	-.212	.031	-.197	.053
40	.598	.245	-.108	-.146	.070	.191	-.056	-.071	.154	-.097	-.157	-.046	-.019	.114	.014	-.213	-.030	.148
41	.607	-.105	.088	.041	-.047	.171	.290	-.006	.082	.041	.017	-.250	-.019	.079	.010	.021	-.235	.207
42	.532	-.080	.106	.362	-.057	.243	.155	.258	.062	-.073	-.071	-.003	.002	-.105	.052	-.119	-.193	-.020
43	.412	-.253	.202	.034	.140	.201	.353	-.008	-.060	-.014	-.128	-.015	.131	-.069	.108	.103	-.121	.133
44	.432	.113	.160	-.299	-.207	.229	.284	-.107	-.071	.300	-.031	.140	-.072	-.072	.036	-.065	-.051	-.008
45	.480	.064	.124	-.206	-.084	.099	.472	-.178	-.053	.252	-.025	.060	-.092	.049	.120	.109	-.092	-.116
46	.552	.175	.093	-.144	-.002	.135	.200	.111	-.070	.225	-.065	.124	-.056	-.060	-.143	.008	.220	-.193

47	.615	.055	.172	-.098	-.225	.041	.221	-.022	.069	.008	-.156	.083	-.032	-.113	.097	-.058	-.011	-.019
48	.702	-.129	.170	.009	-.152	.037	.084	.004	.045	.103	-.062	-.005	-.075	-.166	-.003	-.147	-.036	.096
49	.638	-.182	.084	.063	.011	-.138	.033	-.028	.033	.121	-.039	-.012	-.088	-.252	.156	-.029	.111	.125
50	.427	.250	.202	-.073	-.124	.168	.143	.049	-.041	-.066	.098	.188	.045	-.010	.046	.019	-.055	-.052
51	.531	.065	.113	.017	-.054	-.017	-.103	-.157	-.084	-.168	.092	-.116	.026	.240	.218	-.247	.144	.262
52	.498	.064	.287	.199	-.156	.089	.001	-.001	.051	-.239	.102	-.109	-.196	.177	-.084	.099	-.014	-.147
53	.541	-.219	.232	.087	-.154	.016	-.022	-.001	-.106	-.246	.341	-.050	-.030	.066	-.102	-.011	-.090	.036
54	.595	.011	.169	-.057	-.253	.089	.035	.016	.044	-.071	.076	.086	-.081	-.187	-.109	.066	-.039	-.072
55	.547	-.003	.058	-.137	-.011	-.242	.166	.015	.137	-.132	.167	.099	.044	-.251	-.048	-.077	-.084	.163
56	.519	.136	-.074	-.238	.133	-.260	.091	-.003	.322	-.102	.038	.119	-.233	.025	.108	.038	-.049	.228
57	.503	-.021	.033	-.180	-.047	-.115	-.263	.341	.296	-.037	-.056	.085	.029	-.062	-.078	.001	.066	.276
58	.512	.094	-.043	-.242	.168	-.136	.139	.037	.276	-.309	.124	.189	-.093	-.132	.145	-.014	.114	.034
59	.538	-.055	.130	-.078	.433	.092	.155	.099	.144	-.014	.136	.084	.064	.029	.245	-.131	-.014	-.138
60	.443	-.245	.154	.049	-.182	.195	-.061	.179	.261	.131	.337	.230	.220	.150	-.072	.028	.136	-.010
61	.355	-.014	.225	.038	.134	.385	.235	.155	.183	-.018	-.019	-.134	.042	.263	-.222	-.038	.189	.089
62	.429	-.270	.146	.040	-.084	.204	-.098	.128	.317	.234	.090	.120	.210	.190	.052	.157	.129	.035
63	.670	-.233	-.109	-.163	-.159	.017	.050	.029	.006	-.089	.017	-.298	.060	.069	.027	-.053	.077	-.059
64	.713	-.158	-.123	-.121	-.152	-.024	.052	.044	.037	-.189	-.030	-.267	.094	-.068	.007	-.042	.079	-.135
65	.701	.003	-.132	-.174	-.197	.061	.048	.005	-.037	-.206	-.124	-.172	-.003	-.084	-.015	-.034	.220	-.103
66	.706	-.112	-.155	-.110	-.170	.017	-.002	-.021	.099	-.225	-.174	-.225	.000	-.101	-.012	.095	.058	-.090
67	.679	-.207	-.093	-.037	-.124	.070	-.021	.035	.114	-.041	-.149	-.180	-.066	-.025	.028	.262	.111	-.071
68	.699	-.217	-.240	-.085	-.029	-.078	.065	.111	-.030	-.060	.073	-.122	.011	-.010	.084	.275	-.078	-.072
69	.643	-.168	-.282	-.135	-.065	-.029	.031	.152	-.140	-.018	-.036	.120	.006	.077	.133	.326	.002	-.046
70	.635	-.210	-.306	-.092	.060	.033	-.043	.097	-.090	-.075	.032	.059	-.008	.148	-.046	.131	-.064	-.004
71	.563	-.123	-.270	.211	.071	.161	.145	.152	-.147	-.122	-.203	.105	-.017	.010	.022	.009	.092	.118

72	.585	.062	-.349	.004	.089	.138	.074	.015	-.160	-.037	-.213	.054	-.196	.252	.020	.002	.019	.121
73	.534	.098	-.266	-.060	.127	.190	-.107	-.027	-.169	.122	-.015	.218	-.163	.162	.015	.111	.013	.028
74	.602	-.357	-.100	.052	.149	.020	-.079	-.053	-.168	.087	.233	-.098	.013	-.170	.099	.013	.028	.074
75	.633	-.307	-.090	-.049	.161	.003	-.106	.013	-.153	.185	.278	-.054	-.145	-.145	.117	-.025	-.005	.044
76	.700	-.257	-.177	-.005	.102	-.100	-.005	.013	-.142	.127	.167	-.047	-.167	.036	.062	.023	-.066	-.061
77	.656	.024	-.230	-.058	.065	-.045	-.029	-.061	-.077	-.041	-.029	.179	-.166	-.121	-.018	-.029	.163	.124
78	.662	-.185	-.212	-.013	-.125	-.047	-.136	-.098	-.006	.044	.065	.069	-.066	-.147	-.176	.013	-.048	.010
79	.621	.181	-.256	-.127	-.006	.103	-.033	-.015	-.144	.013	.007	.134	-.112	-.123	-.079	-.174	.200	.033
80	.699	-.202	-.278	-.097	-.038	.072	-.128	-.109	-.066	.082	-.008	.017	.109	-.144	-.153	-.086	-.007	-.063
81	.690	-.174	-.239	-.118	.134	-.006	-.025	-.127	.050	.025	.081	.004	.026	.036	-.153	-.130	-.091	-.172
82	.605	-.201	-.314	-.062	.125	.050	-.088	-.236	.064	.194	-.039	.113	.085	.074	-.085	-.115	-.070	-.029
83	.610	-.231	-.181	.137	-.088	.034	-.109	-.184	.155	.134	-.083	.116	.127	.116	.033	-.087	.103	.115
84	.647	-.378	-.191	-.004	.056	-.042	-.066	-.087	.073	.061	.038	.052	-.002	.201	-.011	-.003	.005	-.060
Método de extracción: análisis de componentes principales.																		
a. 18 componentes extraídos.																		

Este segundo análisis muestra cargas factoriales diferentes, resultando 18 componentes y una distribución de los ítems, principalmente ubicada en el primero de ellos. En la Tabla 9 se muestra la varianza total explicada y se observa que en el componente 8, se obtiene casi el 51% de la varianza total.

Tabla 9
Varianza total explicada

Componente	Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	26.396	31.423	31.423
2	3.337	3.972	35.396
3	3.089	3.678	39.074
4	2.724	3.243	42.317
5	2.155	2.566	44.883

6	1.794	2.135	47.018
7	1.764	2.100	49.118
8	1.571	1.871	50.989
9	1.524	1.814	52.803
10	1.471	1.751	54.554
11	1.391	1.656	56.210
12	1.315	1.565	57.776
13	1.236	1.472	59.247
14	1.169	1.392	60.639
15	1.140	1.357	61.996
16	1.106	1.317	63.313
17	1.071	1.275	64.588
18	1.019	1.213	65.801
Método de extracción: análisis de componentes principales.			

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

En congruencia con el objetivo de la investigación, se realizaron los procedimientos siguientes: validación de contenido por juicio de tres expertos; un pilotaje con 30 estudiantes; validación de constructo, por medio de un análisis factorial exploratorio y otro confirmatorio; así como el cálculo del índice de Confiabilidad Alfa de Cronbach. Como primer resultado, se obtuvo la confirmación de los expertos sobre la relevancia, congruencia y claridad de los ítems, tomando como base el modelo teórico de referencia, así como consenso sobre su claridad y facilidad de respuesta, a partir del pilotaje.

Realizados los ajustes de redacción sugeridos, se procedió a la aplicación definitiva del instrumento, obteniendo un índice de consistencia interna Alfa de Cronbach de .942, que para Ruiz (como se cita en Corral, 2009), significa muy alta confiabilidad.

La medida de adecuación muestral de KMO fue .942, muy cercana a 1, lo que indica que el análisis factorial para el instrumento es adecuado y que la relación entre las variables es alta; de igual manera, la prueba de Esfericidad de Bartlett arrojó como resultado una significancia de .000. A partir de ello, se llevó a cabo el Análisis Factorial de Componentes Principales con rotación Varimax, con tres componentes predeterminados con el fin de respetar la estructura del instrumento. Este primer análisis factorial dio como resultado tres factores y una distribución de ítems que no corresponde con el modelo original, lo cual puede deberse a:

- 1) Un sesgo en las respuestas de algunos reactivos. Solo se obtiene el 39% del acumulado de la varianza total explicada, tomando como base a tres componentes. Por ello se intentó una transformación de variables a través de dos métodos: Box-Cox y Logaritmos, pero no fue posible lograr una normalización de los ítems, dado que algunos reactivos muestran un sesgo (opción de respuesta 4 o 5) y por lo tanto no tienen una distribución normal.

- 2) La compleja estructura del cuestionario, puesto que además de estar separado en tres fases diferentes, cada una integra ítems correspondientes a las cuatro áreas ya explicadas. Este motivo coincide con Sáez-Delgado *et al.* (2021), quienes afirman que

[...] la medición de este constructo no ha sido una cuestión resuelta ni fácil; esto responde a lo complejo y multidimensional de su definición y por tantos componentes que la conforman. Para alcanzar una definición operativa de la ARA, es importante distinguir entre las fases y los procesos específicos que componen cada una de estas, guiadas por los principales modelos y conceptualizaciones de la ARA, para tener el potencial de corroborar las afirmaciones teóricas y empíricas de la práctica educativa (p. 42).

Por lo anterior, se repitió el análisis factorial, pero sin asignación previa en el número de componentes, obteniendo 18 componentes y una distribución de ítems ubicada principalmente en el primero de ellos. Colocando el punto de corte de la carga factorial en .5, fueron discriminados 24 ítems del cuestionario (2, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 18, 20, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 40, 43, 44, 45, 50, 52, 60, 61 y 62), quedando finalmente conformado por 60 ítems, en donde la escala de respuesta sugerida es: 1 = *nunca*, 2 = *casi nunca*, 3 = *regularmente*, 4 = *casi siempre* y 5 = *siempre*. A continuación, se muestra la versión final del instrumento.

Tabla 10

Ítems del instrumento final

Antes de una actividad académica:
1.- Identifico mis conocimientos previos sobre el tema a estudiar o actividad académica.
2.- Identifico las habilidades cognitivas que necesito para realizar con éxito la actividad académica (análisis, síntesis, ejemplificación, organización, etcétera).
3.- Identifico las estrategias de estudio que me permitirán realizar con éxito la actividad o tarea.
4.- A partir del objetivo de la actividad, establezco mis propias metas de aprendizaje (incrementar mi conocimiento del tema, organizar mejor la información, clarificar mis ideas, mejorar mi expresión verbal, por ejemplo).
5.- Selecciono las estrategias de aprendizaje (comprensión, selección de información, organización, elaboración) que me permitirán comprender y desarrollar mejor la actividad académica.
6.- Pienso que si realizo con éxito la actividad, tendré recompensas, tales como mejores oportunidades académicas y laborales.
7.- Pienso que realizar bien la actividad, me hará sentir más valioso y exitoso.
8.- Pienso que realizar con éxito la actividad, me dará el reconocimiento de mis maestros, familiares y compañeros.
9.- Calculo el tiempo y esfuerzo que se llevará el proceso de aprendizaje del tema o la realización de la actividad académica.
10.- Realizo un plan de acción y trato de organizar el tiempo que tengo para estudiar.
11.- Preveo los conocimientos y las habilidades necesarias para enfrentar las dificultades que pudieran presentarse en mi proceso de aprendizaje.

12.- Me intereso por comprender el propósito de la actividad a realizar o del aprendizaje a desarrollar.
13.- Me aseguro de comprender muy bien las instrucciones del docente.
14.- Me intereso por conocer las expectativas del profesor sobre la actividad o sobre mi aprendizaje.
15.- Me aseguro de comprender muy bien los criterios de evaluación.
16.- Identifico el ambiente en el cual estudiaré o desarrollaré la actividad académica (condiciones de ruido, iluminación, acceso a fuentes de información, etcétera).
17.- Determino los apoyos y recursos materiales que necesitaré para iniciar el proceso de aprendizaje o para realizar la actividad académica.
18.- Si es necesario y factible, visualizo la posibilidad de modificar el espacio o elegir un lugar más apropiado para el estudio o actividad.
Durante la actividad académica:
19.- Me doy cuenta cuando me estoy expresando correctamente (de manera oral o escrita).
20.- Verbalizo mis ideas a fin de expresarme mejor, de manera oral o escrita.
21.- Me aseguro de estar empleando las estrategias de recuerdo, selección, organización de información, elaboración o comprensión, de manera adecuada.
22.- Soy consciente de los verdaderos motivos e intereses que me llevan a realizar la actividad académica.
23.- Me doy cuenta si me estoy sintiendo satisfecho con los avances del trabajo o aprendizaje.
24.- Me doy cuenta del nivel de logro de mis metas.
25.- Si advierto pérdida de interés en el tema o la actividad, incremento mis pensamientos positivos a fin de asumir nuevamente el control de mi motivación durante el proceso (me digo que soy capaz, que aprender me hará sentir satisfecho, etcétera).
26.- Para motivarme, recuerdo lo valioso de tener una alta calificación, o el reconocimiento de mis familiares y amigos.
27.- Incremento o disminuyo el esfuerzo y tiempo dedicado a las actividades académicas, según sea necesario.
28.- Soy persistente, hasta lograr la comprensión completa de un tema o la realización con éxito de la actividad.
29.- Estoy atento, para determinar si las estrategias que estoy empleando, son correctas y adecuadas.
30.- En caso necesario, realizo ajustes a mi planeación inicial de la tarea o actividad de aprendizaje.
31.- Para apoyar mi aprendizaje o actividad académica, busco información adicional en otras fuentes (internet, libros, revistas, especialistas en el tema, etcétera).
32.- Cuando realizo una actividad académica importante, tomo nota de mis procedimientos, a fin de recordarlos para futuras tareas similares.

33.- Reviso muy bien mis trabajos, antes de entregarlos.
34.- Identifico las normas que rigen el aula o el espacio en donde realizo mis actividades escolares (biblioteca, sala de estudio, sala de cómputo, hogar, etcétera).
35.- Percibo el clima emocional del entorno (agradable o desagradable).
36.- Identifico el método de enseñanza del profesor.
37.- Percibo las condiciones ambientales que me rodean (ruido/silencio, iluminado/oscuras, actividad grupal o individual, tipo de aula, etcétera).
38.- Si el espacio físico de trabajo no es adecuado, trato de cambiarlo de manera que me resulte cómodo y funcional (mejorar condiciones de iluminación, ventilación, evitar ruido, etcétera).
Después de la actividad académica:
39.- Reflexiono sobre la calidad de mi razonamiento e inteligencia puesta en práctica durante la actividad realizada.
40.- Valoro el grado en que mis habilidades cognitivas para aprender, percibir, comprender, recordar, razonar, etcétera, permitieron el éxito en la actividad.
41.- Identifico si comprendí realmente las características y los requisitos de la actividad realizada.
42.- Reflexiono sobre el grado en que logré el objetivo de la actividad y mis propias metas de aprendizaje.
43.- Valoro si mi forma de seleccionar, organizar, sintetizar y comparar la información, fue adecuada.
44.- Reflexiono sobre las habilidades y estrategias cognitivas que necesito desarrollar en el futuro para mejorar mi aprendizaje (memoria, percepción, comprensión, razonamiento).
45.- Reflexiono sobre lo que debo hacer para comprender mejor futuras actividades similares (por ejemplo, prestar más atención a las indicaciones).
46.- Identifico si fui capaz de mantener las emociones, la motivación y las actitudes adecuadas, con el fin de realizar con éxito mi actividad.
47.- De acuerdo con el nivel de logro de las metas, disfruto los incentivos obtenidos.
48.- Me doy cuenta de las emociones o actitudes que asumo, a partir de los resultados obtenidos.
49.- Soy capaz de identificar cuando mis actitudes o emociones, fueron la causa del éxito o fracaso en la actividad.
50.- Verifico si la planeación y organización inicial de mis actividades fue útil y adecuada.
51.- Identifico las estrategias de aprendizaje que me resultaron más efectivas.
52.- Tomo decisiones sobre estrategias y comportamientos futuros, que me permitirán comprender mejor o realizar con éxito actividades similares.
53.- Compruebo la correspondencia entre el verdadero esfuerzo que realicé y la calificación obtenida.

54.- Verifico la calidad de mi aprendizaje.
55.- Soy consciente de mi comportamiento ante los resultados obtenidos.
56.- Identifico si las características de la actividad fueron determinantes en el éxito o fracaso en los resultados.
57.- Identifico si el ambiente físico y materiales empleados, determinaron el éxito o fracaso de mi actividad.
58.- Reflexiono sobre mi comodidad o disfrute de la actividad realizada.
59.- Evaluó de manera general el ambiente de la clase y determino si esto influyó en el éxito o fracaso de la actividad realizada.
60.- Tomo decisiones sobre futuros ambientes y requerimientos para aprender mejor o realizar cómodamente mis actividades escolares.

Con base en el modelo teórico empleado, mismo que puede consultarse a detalle en el capítulo 3 de Aguilar (2020), la distribución de los ítems queda tal como se muestra a continuación.

Tabla 11

Distribución final de los ítems por fases y áreas de la ARA

Fases	Consigna en el instrumento	Áreas	Ítems
Preparación / Planificación	Antes de una actividad académica	Cognición	1-5
		Motivación-Afecto	6-8
		Comportamiento	9-11
		Contexto	12-18
			1 - 18
Autoobservación y Control / Regulación	Durante la actividad académica	Cognición	19-21
		Motivación-Afecto	22-26
		Comportamiento	27-33
		Contexto	34-38
			19 - 38
Evaluación de resultados / Reflexión	Después de la actividad académica	Cognición	39-45
		Motivación-Afecto	46-49
		Comportamiento	50-55
		Contexto	56-60
			39 - 60

CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue realizar una primera validación del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en la Formación Inicial Docente (CAAFID). A pesar de que la población procede de cinco diferentes licenciaturas y de la compleja estructura interna del cuestionario, los resultados sugieren que el instrumento cuenta con validez de contenido, con validez de constructo, es congruente con su diseño y altamente confiable; sin embargo, es recomendable corroborar estos hallazgos sometiéndolos a otras pruebas o aplicando el cuestionario en diferentes poblaciones.

Adicionalmente, fue posible rediseñar el instrumento mediante la discriminación de ítems con baja carga factorial, ofreciendo una herramienta más compacta para evaluar el AAR en el nivel superior –especialmente durante la formación inicial de docentes–, pero incluyendo a este proceso en todas sus áreas y fases. Lo anterior permite utilizar al cuestionario de dos maneras: abarcando al AAR en su totalidad o bien, separando sus componentes en fases o áreas de la autorregulación, de acuerdo con los objetivos de cada investigador.

Independientemente de la forma en que se utilice, el CAAFID se considera un aporte metodológico relevante para la investigación en el campo y una base sobre la cual es posible dar continuidad al estudio del AAR en una población, hasta el momento, poco atendida. ■

Referencias

- Aguilar, V. (2020). *Autorregulación Docente. Modelos para el Fortalecimiento e Investigación de la Docencia*. Octaedro.
- Aguilar, V., y Hernández, C. (2015). Modelo de Autorregulación del Aprendizaje en Educación Superior. *Universita Ciencia*, 3(10), 70-92. <https://ux.edu.mx/wp-content/uploads/Investiga/Revistas/Revista%2010/ARTICULOMODELO.pdf>
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un Sistema de Clasificación de los Diseños de Investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A., y Walters, R. (1990). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Alianza Editorial.
- Bocanegra, N., Barraza, A., y Navarro, M. (2015). Validación del Cuestionario de Habilidades para la Autorregulación del Aprendizaje en Educación Primaria (CHAAEP). En L.F. Hernández (Coord.), *Autorregulación Académica. Proceso desde la Asociación de los Estudiantes*, 221-245. REDIE.
- Corral, Y. (2009). Validez y Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación para la Recolección de Datos. *Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>.
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J.C., y Rosario, P. (2013). Predicción del Uso de Estrategias de Autorregulación en Educación Superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341>

- Hernández, A., y Camargo, A. (2017). Autorregulación del Aprendizaje en la Educación Superior en Iberoamérica: una Revisión Sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80551191008>
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGrawHill.
- Martínez-Corona, J.I., Palacios-Almón, G.E., y Juárez-Hernández, L.G. (2020). Análisis de Validez de Constructo del Instrumento: «Enfoque Directivo en la Gestión para Resultados en la Sociedad del Conocimiento», *Revistas de Ciencias de la Administración y Economía, Retos*, 10(19), 153-165. <https://doi.org/10.17163/ret.n19.2020.09>
- Monge-López, D., Bonilla, R., y Aguilar-Freyan, W. (2017). El Inventario de Estrategias de Autorregulación: Traducción al Español, Características Psicométricas Preliminares y su Relación con Variables Sociodemográficas en una Muestra de Estudiantes Universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 61-78. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3729>
- Navea, A. (2018). El Aprendizaje Autorregulado en Estudiantes de Ciencias de la Salud: Recomendaciones de Mejora de la Práctica Educativa. *Educación Médica*, 19(4). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012>
- Nocito, G. (2013). *Autorregulación del Aprendizaje de Alumnos de Grado. Estudio de Caso* (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Complutense de Madrid.
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de Autorregulación Educativa: una Comparación y Reflexión Teórica. *Psicología Educativa*, 20(1). <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pintrich, P., y Shunck, D. (2006). *Motivación en Contextos Educativos. Teoría, Investigación y Aplicaciones*. Pearson Educación.
- Porta, M.P. (2003). La Importancia de las Estrategias de Autorregulación en el Currículo. Estudio de un Alumno con NEE en la ESO. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 1138-1663. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6957/RGP_9-22.pdf;jsessionid=816D14DFA6B5AE26AA66AAEAF-916D663?sequence=1
- Rosario, P., Núñez, J.C., Cerezo, R., Fernández, E., Solano, P., y Amieiro, N. (2019). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Evaluación del Conocimiento sobre Estrategias de Autorregulación en Universitarios (CEA-U). *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 144-156. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.179>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., y León-Ron, V. (2021). Escalas para Medir las Fases de la Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Secundaria. *Información Tecnológica*, 32(2), 41-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>
- Suárez, J.M., y Fernández, A.P. (2004). *El Aprendizaje Autorregulado: Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención*. UNED Ediciones.
- Shunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una Perspectiva Educativa*. Pearson.

- Torrano, F., y González, M. C. (2004). El Aprendizaje Autorregulado: Presente y Futuro de la Investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(8), 1-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=857945>
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-regulation. A Social Cognitive Perspectiv. En Boekaerts, M., Pintrich, P., y Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, 13-39. Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B.J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, (5), 1-21. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/viewFile/537/477>



FORMAR PROFESIONALES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

TRAINING PROFESSIONALS FROM EXPERIENCE

<https://doi.org/10.21555/rpp.v34i34.2516>

Graciela Laura Cappelletti

Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

gcappelletti@udesa.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-2237-9862>

Mariana Paz Sajón

Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

msajon@udesa.edu.ar

<https://0000-0001-7851-4288>

Recibido: mayo 6, 2022 – Aceptado: mayo 25, 2022

Resumen

Este trabajo propone la reflexión sobre los procesos de formación profesional en el marco del paradigma de la práctica reflexiva. Se entiende a la formación profesional como una construcción enmarcada en una actividad cotidiana que implica analizar y reflexionar sobre esa actividad con la ayuda de un mediador o tutor. Además, se considera que en la formación profesional es necesario integrar el aprendizaje conceptual con el experiencial. Se trata del análisis de un caso en el que se sistematizan reflexiones de los estudiantes de un curso de primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad privada en Buenos Aires, Argentina. El curso analizado, Introducción a la Educación, presenta una propuesta de enseñanza que busca acercar el mundo del trabajo a los estudiantes, partiendo de la preocupación que los estudiantes suelen manifestar acerca del futuro.

Palabras clave: aprendizaje significativo, reflexión, educación superior, formación profesional.

Abstract

This article reflects on the processes of professional training within the framework of the reflective practice paradigm. Vocational training is understood as a construction framed in a daily activity and implies analyzing and reflecting on that activity with the help of a mediator or tutor. In addition, it is considered that in professional training it is necessary to integrate conceptual learning with experiential learning. This article presents the analysis of a case

in which reflections of the students of a first-year course of the Bachelor in Education Degree at a private university in Buenos Aires, Argentina, are systematized. The analyzed course, Introduction to Education, presents a teaching proposal that seeks to bring the world of work closer to students based on the concern that students usually express about the future.

Keywords: Significant Learning, Reflection, Higher Education, Professional Training.

INTRODUCCIÓN

La pregunta acerca de cómo formar profesionales es objeto de numerosas investigaciones. Como presentaremos en este trabajo, se afirma que la formación profesional es una construcción enraizada en acciones prácticas cotidianas a las que sigue un proceso de reflexión y análisis de dichas acciones, junto a un tutor o colegas (Perrenoud *et al.*, 2008). Según Perrenoud *et al.* (2008), el profesionalismo se construye sobre la base de la experiencia y de las prácticas, con ayuda de un mediador que favorece la toma de conciencia, la construcción de conocimiento y participa del análisis de las prácticas (Perrenoud *et al.*, 2008). En este trabajo sistematizamos reflexiones de los estudiantes de un curso de primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad privada en Buenos Aires, Argentina. El curso analizado, Introducción a la Educación, es el primero dentro del currículo de la licenciatura que se vincula específicamente con contenidos pedagógicos afines a la carrera. Al iniciar su formación profesional, los estudiantes suelen manifestar su preocupación acerca del futuro, específicamente se inquietan por su inserción en el mundo profesional. Si bien se trata de una preocupación transversal a los sistemas de formación, en este estudio nos interesa focalizar las posibilidades de intervenir pedagógicamente en estas cuestiones, incluyéndolas en los propósitos de la enseñanza en una asignatura del primer año de los estudios universitarios.

En este marco, el objetivo de este trabajo es analizar las reflexiones escritas por los estudiantes, a partir de una construcción conceptual que revisa la literatura propia de la iniciación a la formación profesional. Abordamos el análisis de la formación profesional desde la didáctica de la formación, tomando como autores principales a Barato (2005), Pastré (2006) y Camilloni (2010, 2013, 2014).

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En el marco de la formación profesional, Camilloni (2010, 2014) plantea que las profesiones que se enseñan en la universidad se van modificando con el tiempo por diversos factores que provocan transformaciones en el ejercicio de la profesión. Se refiere tanto a la producción de conocimiento constante, como también a las transformaciones de los sistemas productivos: la deslocalización del trabajo, la horizontalidad en la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, la inducción de nuevas tecnologías de comunicación e información, y la construcción de un nuevo orden económico y político. En este punto, desde las corrientes de la Sociología y la Pedagogía, se propone que las finalidades de la educación y, específicamente, de la educación universitaria no se reducen simplemente a promover que los estudiantes adquieran dominio de las competencias para el buen desempeño de las cuestiones técnicas de un campo profesional. Invitan a que la formación universitaria no se trate solamente de que prime la eficiencia y la eficacia, sino de poner en diálogo los saberes profesionales propios de cada campo disciplinar con las realidades socioeconómicas y culturales que dan sentido a cada profesión (López Zavala *et al.*, 2019). El desempeño profesional actual, exige profesionales capaces de resolver problemas de forma no rutinaria, por medio del uso de herramientas conceptuales, procedimientos e información actualizada que justifique sus decisiones (Camilloni, 2010). En este sentido, la autora plantea:

De ahí que la formación profesional sólo pueda lograrse en un medio donde la ciencia sea un acto vivo y los estudiantes se relacionen con el conocimiento como producto de una construcción en la que pueden participar activamente, asistir a su nacimiento e, incluso, a su transformación y a su reemplazo por nuevos hallazgos (Camilloni, 2010, p. 4).

Estos enfoques no apuntan a desconocer el saber técnico ligado a las profesiones, pero afirman que el dominio del discurso no garantiza, por sí solo, el dominio de la técnica correspondiente. Barato (2005) plantea que, en muchas ocasiones, los profesionales son incapaces de poner en palabras el saber del hacer que ejecutan, por lo que existe un saber que excede las descripciones sobre el hacer y que se conoce en el ejercicio de la profesión. En este punto, el autor busca reflexionar sobre aquel saber inserto en las prácticas sociales de los hombres en sus trabajos y que no son captados por los discursos que sistematizan esas prácticas. Ese saber debe ser aceptado como un conocimiento, valorizando el trabajo sin reducir el hacer a una ejecución sin inteligencia.

En el marco de este artículo resulta importante retomar la relación existente entre el aprendizaje significativo y el saber hacer en la formación profesional. Barato (2005) recupera a Wenger (1998), reforzando la importancia de involucrar a los alumnos en prácticas que promuevan su participación y abran sus horizontes, de manera tal que puedan recorrer trayectorias de aprendizaje con las cuales se identifiquen e involucren en las acciones, discusiones y reflexiones. El autor habla de entender al aprendizaje como una obra colectiva, en la que aprender implica la participación en la construcción de la misma. El aprendizaje es presentado como una actividad experiencial que transforma las identidades y construye participación que otorga significado. Barato (2005) insiste en que, desde la educación y en el área de formación profesional, es importante incluir todas las dimensiones del saber, presentes en las actividades humanas; no solo las vinculadas al saber intelectual, sino a las involucradas en la acción en sí misma.

Desde el discurso de las instituciones de educación superior, en términos de la labor de los docentes universitarios, López Zavala *et al.* (2019) sostienen que ellos son los encargados de formar a los estudiantes, no solo para que sean capaces de aprobar los exámenes, sino de intervenir en la configuración de prácticas que ayuden a identificar qué principios y valores es preciso que los estudiantes incorporen para hacer el bien desde la profesión, a sus pares y a la comunidad.

Por último, Pierre Pastré (2006, 2011), distingue el aprendizaje del oficio y el aprendizaje por el oficio. Es decir, qué diferencia el aprendizaje que surge en una formación profesional inicial sobre un oficio determinado, de aquel aprendizaje que sucede a raíz de practicar el oficio. Establece una relación entre aprendizaje y actividad, y señala que, durante la actividad, el sujeto transforma la realidad y con ello se transforma a sí mismo. De esta transformación, se desprende un aprendizaje «incidental» relacionado con la actividad constructiva que se produce luego de la acción y que es involuntaria; esta se relaciona con la reflexión y revisión de la actividad para mejorarla. Es por esto que propone dejar atrás el paradigma tradicional –en donde la práctica es un complemento de los saberes teóricos– y comprender que el conocimiento no es algo ajeno a la actividad, sino que se encuentra inscrito en ella. La didáctica profesional nace de poner el acento no en los saberes escolares sobre un oficio determinado, sino en el aprendizaje que tiene lugar en el entorno de trabajo: «partiremos de la hipótesis que es la teoría que debe subordinarse a la práctica y que se debe realizar un análisis interno de la actividad para identificar en particular lo que implica conceptualización» (Pastré, 2006, p. 3).

Así, la práctica no es concebida como empirismo puro, sino que allí se construyen los modelos teóricos necesarios para orientar la acción. Por eso, Pastré (2006) propone trabajar en las instituciones educativas con simulaciones de trabajo, para aprender a partir de problemáticas reales, de manera tal que el aprendizaje sea una construcción realizada por

el aprendiz. El autor explica que debe presentarse al sujeto una situación problema que encontraría habitualmente en su trabajo, pero que está organizada de manera tal que aborde el problema a partir de la conceptualización; por ejemplo: presentar, en un principio, una situación familiar, luego una más difícil, y así sucesivamente. Las simulaciones de trabajo presentan un problema profesional por resolver y requieren un saber sobre cómo solucionar el problema (Mertian *et al.*, 2018). Así, las simulaciones permiten construir saberes a través de la experiencia (Alliaud, 2017). En la formación docente, tienen el potencial de la verosimilitud, posicionando a los estudiantes en una actitud de interrogación y reflexión en torno a sus ideas sobre el fenómeno educativo (Sabelli y Baez, 2021).

Partiendo de la premisa de que es imposible dissociar la actividad del aprendizaje y del valor de desarrollar la conceptualización durante la acción, en la experiencia de la asignatura Introducción a la Educación, se presenta una propuesta de enseñanza que busca acercar el mundo del trabajo a los estudiantes. Y, de este modo, integrar desde el inicio en el currículum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, experiencias de aprendizaje que involucren la práctica del oficio.

METODOLOGÍA

Se realizó un análisis de índole cualitativa para comprender de manera más profunda el fenómeno educativo (Creswell, 1994). El análisis recupera fragmentos ilustrativos de las reflexiones de los estudiantes en sus exámenes finales, de la materia Introducción a la Educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el marco de la Universidad de San Andrés. Trabajamos con los documentos de los catorce estudiantes del curso, estableciendo relaciones y puntos en común con los aspectos más relevantes planteados en el campo teórico de la iniciación a la formación profesional. Se trata de estudiantes del primer año de la licenciatura: cinco varones y nueve mujeres, de entre 18 y 20 años. Llevamos a cabo una sistematización de los exámenes de los estudiantes por medio de la técnica de análisis de contenido, que Porta y Flores (2017) describen como una metodología que parte de un conjunto de datos y en función de la información que estos proveen, logra alcanzar conclusiones válidas y transferibles a otros contextos. Fue a partir de este análisis que construimos categorías para el análisis de los datos.

Específicamente, en la segunda parte de la asignatura –luego de haber hecho un recorrido por los conceptos teóricos principales, respondiendo preguntas sobre los grandes problemas de la Pedagogía actual–, se propuso a los estudiantes realizar entrevistas a profesionales de la educación. Se trata de un trabajo de campo en el que los estudiantes eligen, cada año, a quién entrevistar entre algunas opciones propuestas por la profesora de la asignatura. Estas opciones van cambiando año con año, buscando profesionales con trayectorias y especialidades variadas que les aporten una mirada integral del fenómeno educativo. En la edición de la asignatura correspondiente a 2021, analizada en el presente artículo, convocamos a una especialista en planificación educativa, el director de una escuela secundaria y el director de una escuela rural¹.

¹ Los alumnos entrevistaron a: Inés Aguerrondo, Ariel Yablón y Darío Greni. Inés Aguerrondo es licenciada en Sociología, con estudios de posgrado en Planificación Educativa y en Política Social; ocupó el cargo de subsecretaria de Programación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina (1996-99) y fue, durante 30 años, funcionaria técnica de la Unidad de Planeamiento Educativo de dicho Ministerio; posee experiencia en planificación educativa y reformas de la educación, especialmente en temas de nueva formación y desarrollo profesional docente, mejoramiento de la organización y la administración de las autoridades centrales, incluida la supervisión; es consultora de organismos internacionales, investigadora y autora de numerosos libros y artículos. Ariel Yablón es doctor en Historia por la Universidad de Illinois, Urbana-Champaign y profesor de Historia por la Universidad de Buenos Aires, actualmente se desempeña como rector del Colegio Secundario Aula XXI, ubicado en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Darío Greni es maestro y director de la Escuela Rural n. 88 «Alfred Nobel», ubicada en Las Violetas, Canelones, Uruguay; ganó premios nacionales e internacionales que reconocen su trabajo; fue uno de los cincuenta finalistas del Premio Global a la Enseñanza en 2019, seleccionado entre los mejores educadores del mundo

Los estudiantes se dividieron por grupos, según sus intereses. Junto con las profesoras, elaboraron una lista de preguntas y tuvieron la entrevista a través de una videoconferencia. Esto les permitió establecer un contacto estrecho entre los saberes trabajados en el programa de la asignatura y la práctica real de distintos profesionales de la educación con recorridos diversos y valiosos. Luego hicieron una presentación al resto de sus compañeros para que todos conocieran, entre sí, las distintas experiencias. Ahora bien, en la primera parte del examen final de la asignatura, los estudiantes, con los mismos grupos de sus entrevistas, analizaron las entrevistas –a la luz de los conceptos teóricos abordados en el programa– y reflexionaron en torno a ellas, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí analizando esta entrevista? ¿Qué preguntas me formulo para el resto de mi carrera de licenciatura? En el presente estudio se trabajó con la respuesta de estas preguntas, que apuntan a promover una reflexión acerca del propio proceso de aprendizaje enfocada en el trayecto futuro de un grupo de estudiantes que se encuentra en el comienzo de su camino de formación superior.

Entre las posibles limitaciones del estudio, cabe considerar que las ocupaciones se encuentran en constante cambio, y si bien los trayectos de formación académica suelen ser completos y variados, no puede asegurarse que estén directamente relacionadas con las tareas que luego realizarán sus graduados (Camilloni, 2013). A pesar de la propuesta de enseñanza planteada en el marco de la asignatura analizada en este artículo, resulta difícil establecer una relación estrecha y con un alto nivel de asertividad entre la educación formal y el campo de desempeño profesional, ya que se trata de uno que varía con regularidad.

RESULTADOS

Al analizar las reflexiones que los estudiantes plasmaron en sus exámenes finales de Introducción a la Educación, se identificaron tres temas recurrentes relacionados con su trayectoria en la asignatura:

1. El vínculo entre el contexto real y las actividades planteadas.
2. Las características de la educación.
3. El aprendizaje cooperativo en la formación profesional.

Estos tres ejes temáticos, puestos en diálogo con lo planteado desde la bibliografía sobre la formación profesional, guiarán el análisis que sigue. Cabe señalar que las reflexiones de los estudiantes se producen en el contexto de su primer semestre del año universitario y, en ese sentido, son preliminares y, desde una perspectiva desde el análisis teórico, dan cuenta de la necesidad de ir construyendo argumentos basados en la lectura de autores y en el conocimiento profundo de aportes teóricos.

El vínculo entre la experiencia y el saber disciplinar

En relación con el primer punto, al registrar sus aprendizajes realizando la entrevista, los estudiantes hacen hincapié en el valor de que la actividad propuesta para trabajar con los contenidos de la materia les haya permitido acercarse al campo profesional. La oportunidad de realizar una entrevista a un especialista en educación, les permitió ponerse en un rol de profesionales que profundizan en el fenómeno educativo y acercarse a la realidad de lo que sucede en el ejercicio de la profesión. Esto se alinea con la propuesta de López Zavala *et al.* (2019), acerca de una formación universitaria que ponga en diálogo los saberes profesionales de cada campo disciplinar con las realidades del contexto. En este sentido, uno de los estudiantes señala:

- Aprendí que no hace falta esperar a «recibirme» y tener el título de la licenciatura para empezar a involucrarme en las posibles soluciones o aproximaciones a los problemas, pero que sí es necesario estudiar mucho la educación para tomar el camino correcto (Examen Estudiante 1).

Más aún, siguiendo lo planteado por Barato (2005), los estudiantes reflejan, en sus reflexiones, aprendizajes puntuales que obtuvieron a partir de conectarse con la experiencia real de lo que sucede en el mundo de la educación:

- Pudimos tener un panorama general de todos los problemas que enfrenta la educación hoy en día, y como viene[n] arrastrándose desde hace ya muchos años. Aprendí, analizando la entrevista, que hay mucho para hacer; mucho lugar para que nosotros, como jóvenes, aportemos al cambio, y muchos lugares por los cuales empezar (Examen Estudiante 5).
- El poder haber hecho la entrevista, me sirvió para entender con mayor profundidad muchos problemas que atraviesan los y las docentes en su día a día (Examen Estudiante 9).
- Creo que la entrevista con Inés me dio una mirada más realista de lo mucho que hay por hacer, tanto los educadores como el resto de la sociedad (Examen Estudiante 1).
- Él logró contarnos más directamente aquellos problemas que encuentra dentro del sistema educativo que tal vez yo no veía, o no los sabía con profundidad. Como, por ejemplo, la necesidad de garantizar más autonomía a los que conocen sus propias escuelas y sus realidades para que ellos puedan tomar las medidas necesarias (Examen Estudiante 7).

Estos pasajes evidencian la conexión que los estudiantes experimentaron entre los saberes propios del campo disciplinar que abordaron durante la asignatura, con las realidades que intervienen en el ejercicio de la profesión. Se evidencia en sus reflexiones una profundización de su mirada, adoptando una lente crítica e integral de la educación. Esto permite entender, que, desde el inicio de la formación, se promueva que los estudiantes puedan formularse preguntas y comenzar a pensar críticamente para resolver problemas, practicando herramientas y procedimientos que sustenten a sus decisiones (Camilloni, 2010). En efecto, algunos manifiestan que entrevistar a un experto, los probó como futuros profesionales e, incluso, les permitió cobrar seguridad al reconocerse capaces de practicar los saberes aprendidos:

- Me resultó muy impresionante ver que era capaz de reconocer o vincular las propuestas a una base teórica. Poder identificar las ideas y teorías en las que estaban basadas sus metodologías, en cierto modo, me forzó a ganar perspectiva con respecto de mi formación académica. Verdaderamente sentí que estaba dando mi primer paso en el campo de la investigación. Más allá de la epifanía personal que me generó, también me demostró lo cerca y lo lejos que estamos de hacer realidad estas teorías que venimos trabajando a lo largo del semestre. Diría que nos encontramos más cerca de lo que imaginaba con todo lo que gira en torno a la valoración del alumno y la escucha de su punto de vista (Examen Estudiante 4).

Reflexiones sobre el fenómeno educativo

En sus exámenes, los estudiantes describieron características del fenómeno educativo y compartieron sus reflexiones al respecto, como otro de los resultados obtenidos a partir de la experiencia de entrevistar a referentes especialistas en educación. En relación con la propuesta de Pastré (2011), durante la actividad de entrevistar a otro, los estudiantes conceptualizan la acción y construyen aprendizajes significativos. Algunos se refirieron al sentido de la educación y de la escuela:

- Aprendí que se necesitan escuelas que generen un espacio en donde los jóvenes encuentren herramientas para solucionar los problemas actuales y futuros de las sociedades. Los jóvenes,

hoy en día, necesitan cosas distintas que los jóvenes del pasado. Aprendí que se debe encarar esta problemática desde muchos puntos: qué, cómo y dónde se enseña. Lo importante es que la escuela debe actualizarse a las demandas de las sociedades actuales y futuras (Examen Estudiante 5).

- Analizando la entrevista, también me dio a entender lo importante que es, en la educación, la voluntad y la vocación [...]. Ya lo sabía, pero creo que esta entrevista me solidificó esto de lo hermoso que es poder educar y ayudar a otros niños, desde donde uno pueda y con lo que tenga. Y de eso siempre va a salir algo lindo para los niños, como para los que enseñan (Examen Estudiante 7).

- Es importante entender por qué hacemos las cosas que hacemos, entender por qué la educación requiere tanta dedicación y ayuda, que no es solo estudiar unas materias y después rendir los contenidos. Que, como muestra su experiencia, la educación puede cambiar la vida de los chicos y si es así, no es algo para hablarlo a la ligera (Examen Estudiante 8).

En otros casos, reflexionaron puntualmente sobre algunos aspectos de la educación en general y las instituciones educativas en particular, como el trabajo colaborativo en las escuelas, la innovación y la vocación de enseñar:

- Me mostró la importancia de utilizar nuestras experiencias de alumnos, a la hora de ser un profesor. Lo esencial que es estar involucrados en las decisiones de una escuela, siendo parte de esta y no simplemente dejarlo en las manos de autoridades, que no conocen la situación de manera completa; el impacto que puede tener que uno sea dedicado y apasionado en su área de trabajo; lo crucial que es la flexibilidad y la cooperación entre docentes, y el valor único que tiene cada niño (Examen Estudiante 10).

- Aprendí que, aunque es muy importante tener ideas innovadoras para tomar la iniciativa y realizar un aporte a la educación, es igualmente importante comprobar y finalmente asegurarse de que esas ideas impacten en la práctica. Quizás es sabido que el proceso de aprendizaje sucede más en el error, al preguntarse por qué ciertas acciones fracasan; algo que, según entiendo, permite reorientar los objetivos e ideales que uno se plantea en el inicio (Examen Estudiante 11).

- Creo que el mensaje más importante es que, si uno quiere realizar un cambio, debe expresarse y animarse a hablar, teniendo en cuenta todas las improntas y los movimientos que realizó a lo largo de su vida para lograr su meta. Decir lo que uno piensa y expresar las diferentes propuestas que tiene para realizar cambios que presenten a los niños en un ámbito, y con posibilidades de crecimiento educativo mejores con respecto de su situación actual. Es por ahí donde uno puede comenzar a hacer realmente un cambio (Examen Estudiante 6)

- En conclusión, aprendí sobre la importancia de no perder de vista el objetivo final, que en este caso sería: que el alumno experimente y se descubra a sí mismo para poder así hallar su voz, formar una opinión, expresarla y tener las herramientas necesarias para poder hacer de su vida adulta la mejor para él/ella (Examen Estudiante 4).

Por otro lado, en esta sección del análisis, es importante recuperar las respuestas de los estudiantes, a la segunda pregunta de reflexión sobre la entrevista en la que tuvieron que compartir algunas de las preguntas que se formularon para el resto de su carrera en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, a partir de esta primera entrada al mundo de la disciplina a través de la experiencia. En este punto, los estudiantes manifestaron haberse planteado preguntas y reflexiones relacionadas directamente con el sentido de sus estudios y de su trayectoria universitaria:

- Me surgieron preguntas como, por ejemplo, de qué manera voy a poner en práctica todas las herramientas que la carrera me vaya dando, o desde qué lugar me imagino aportando y donando mi tiempo y mi trabajo para ver crecer la educación. Todo el trabajo y análisis en esta entrevista me ayudó a seguir conectándome con el porqué de mi decisión de estudiar esta carrera, y con cuales son las cosas que me motivan, día a día, a seguir queriendo aprender más sobre eso (Examen Estudiante 1).

- Hay una pregunta que me surge luego de observar a figuras tan decididas, con un objetivo tan claro que las guío a saber con claridad cuál era el camino que debían tomar para saber llevar a cabo lo deseado. Esta consiste en preguntarme, en primer lugar: ¿Cuál es el camino o qué decisiones creo que debo tomar para lograr mi objetivo? Creo que la carrera nos grafica eso, es el recorrido de un trayecto en el que uno toma decisiones y realiza diferentes acciones con la meta de llegar a un fin claro. Creo que en ese trayecto y al finalizar la carrera, debo plantearme las actividades, las acciones y las decisiones que debo tomar y elegir, para acercarme al objetivo que estoy buscando lograr. También, creo que debo preguntarme: ¿Cuál es exactamente el cambio que quiero lograr? (Examen Estudiante 6).

- Para el resto de la carrera de Licenciatura, queda aprender y siempre querer aprender más; estar listos para nuestros futuros alumnos y para el próximo desafío, qué herramientas nos van a sobrar; [algunos] saberes vamos a saber cómo darlos y las experiencias nunca las vamos a dejar de dar (Examen Estudiante 8).

- Las preguntas e inquietudes personales que me surgen a partir de lo visto en la materia a nivel general son: ¿Es posible empezar con pequeñas acciones para lograr un cambio significativo en la educación? Además de preguntarme qué acciones podrían implementarse: ¿Pueden tener incidencia, sin ser acompañadas o sustentadas por un cambio más amplio, en el que participen agentes externos a la escuela? (Examen Estudiante 11).

Ahora bien, hubo un grupo de estudiantes que, a partir de una experiencia vivencial de aprendizaje que los conectó con el mundo real de la educación, se formularon preguntas en relación con los contenidos disciplinares de la materia, incluso haciendo referencia a autores de la bibliografía abordada: el currículum, la enseñanza para la diversidad, entre otros, evidenciados en los pasajes a continuación:

- En cuanto a las preguntas o inquietudes que me despertó esa charla, fueron más que nada sobre la correcta formulación del currículum [...]. No sé si estoy en lo correcto, pero considero que formular un plan educativo con docentes de las escuelas donde se quiera ejecutar, podría ser de gran ayuda; asistir a distintas zonas del país con el financiamiento de distintas corporaciones y formular desde currículums hasta diferentes programas de estudio, primerizando las experiencias de los actores que trabajan allí (Examen Estudiante 9).

- Me interesa saber por qué ciertos métodos educativos funcionan muy bien en algunos lados y por qué en otros no. También me quedo con muchas ganas de aprender más en profundidad cómo funciona la educación. Al mismo tiempo me pregunto de qué maneras podemos asegurarnos que destaquemos y tengamos en cuenta las diferencias de cada alumno, y podamos explotarlas al 100% (Examen Estudiante 10).

- Respecto del problema de la representación que menciona Lundgren: ¿Será suficiente con que el docente tenga una buena formación respecto de la materia que enseña, aunque no forme parte de su ejercicio profesional? Si la educación ideal, según Egan, no puede surgir de la combinación de las formas ya existentes, ¿se debería buscar una nueva? Probablemente parte de estas preguntas no tengan una respuesta fácil o concreta, pero considero que el simple hecho de plantearse estos interrogantes es un buen punto de partida para empezar, de a poco, a transformar la educación. Tengo la expectativa de poder sacar mis propias conclusiones a lo largo de la carrera (Examen Estudiante 11).

Los pasajes de los exámenes recuperados en esta sección, pueden considerarse como una subordinación de la teoría a la práctica (Pastré, 2006, 2011). En otras palabras, evidencian que en la actividad práctica que llevaron adelante los estudiantes –al entrevistar a un especialista en educación que se desempeña profesionalmente en algún ámbito relacionado con los intereses propios de cada uno–, se encontraban de manera inherente la conceptualización de los saberes teóricos. En efecto, los estudiantes hacen referencia a autores como Lundgren (1992) o Egan (2000) que son parte de los que fueron abordados durante la asignatura.

El aprendizaje cooperativo y el saber hacer en la formación profesional

Barato (2005) plantea el aprendizaje como una obra colectiva en la que todos los estudiantes participan de la construcción y, a partir de esa experiencia de participación, se le otorga un significado. Enfocando la dimensión intelectual del saber, pero también las actividades humanas, la experiencia de la asignatura Introducción a la Educación buscó promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes. A continuación, compartimos algunos pasajes sobre lo que significó esta dinámica de trabajo para ellos:

- Creo que es muy fructífero hacer este tipo de trabajos en equipo, ya que cada uno pudo aportar diferentes ideas y preguntas; porque, por más de que se trate del mismo tema, hay variedad de intereses por parte de cada uno (Examen Estudiante 2).
- La experiencia de la entrevista fue muy enriquecedora en su totalidad. No solo me refiero al contenido que se abordó durante la misma, sino también a todo el trabajo previo y a la parte más humana del ida y vuelta. A modo de conclusión, diría que lo que más me llevo del análisis de esta entrevista, es todo lo que está detrás: el factor humano, el intercambio entre personas que tienen un mismo objetivo, que «hablan un mismo idioma» y que empujan para el mismo lado (Examen Estudiante 3).

En este punto, cabe recuperar a López Zavala *et al.* (2019) quienes sostienen que, en la formación universitaria, los estudiantes no solo deben ser capaces de alcanzar las metas planteadas en los exámenes, sino que deben poder adoptar principios y valores para impactar positivamente en sus compañeros y en la sociedad que los rodea.

CONCLUSIONES

Es posible retomar el análisis precedente para reflexionar sobre el currículum en la formación superior. Marquina (2018) recupera los aportes de Alicia Camilloni, quien plantea el problema de la desarticulación entre la formación básica y la formación profesional dentro de las carreras universitarias, ya que se identifica que los estudiantes llegan a los últimos años con una formación básica incompleta en algunos aspectos, porque lo que aprendieron no estaba íntimamente relacionado con la profesión para la cual se están preparando. Es por esto que propone, entre otras cosas, incluir desde el comienzo la relación entre los saberes básicos con los problemas profesionales.

En este sentido, este artículo está enmarcado en una Licenciatura en Ciencias de la Educación, que tiene la particularidad de ser un trayecto para formar profesionales transformadores. El abordaje de los contenidos curriculares entonces, habilita al estudiante a pensar y, de este modo, transformarse a sí mismo como sujeto y a la sociedad en la que le tocará vivir. En este punto, Freire (1971) entiende a la educación como un despertar de la conciencia que permite al estudiante analizar críticamente la realidad y dar lugar a una acción eficaz y transformadora (Freire, 1971).

En las reflexiones de los estudiantes –recuperadas en el análisis de este trabajo–, se evidencia que aspiran a agregar valor en el mundo profesional que los espera. Esto permite considerar que las actividades llevadas a cabo en la asignatura Introducción a la Educación, son el comienzo de un proceso de aprendizaje que sienta las bases para la construcción de un sujeto transformador. En este punto es posible preguntarse por la influencia del currículum de la educación superior, como una puerta de entrada para una formación que promueva, en los estudiantes, el pensar en la posibilidad de la transformación, o simplemente,

convertirse en un eslabón más en la reproducción de la desigualdad. Cabe recuperar la inquietud de Maya Márquez (2019) al analizar la historia de la educación superior, como un motor de cambio, para quienes están posibilidad de acceder a ella y, al mismo tiempo, un factor de exclusión social que enfrenta a un futuro incierto para quienes no pueden.

Por último, resulta interesante enfatizar que las preguntas promueven el ejercicio de la práctica reflexiva en los estudiantes; este es el poder transformador de adquirir este hábito reflexivo durante la acción, como un primer paso para recuperar las experiencias vividas y, mediante un proceso de metacognición, registrar aprendizajes y desafíos para enriquecer sus prácticas futuras como profesionales de la educación (Schön y Coll, 1998; Perrenoud, 2004).

Cabe considerar que la experiencia presentada y analizada aquí podría replicarse en otros contextos de formación profesional. Por un lado, habilita a implementar una propuesta de esta índole en otros cursos de educación superior. Por el otro, permite analizar cómo las propuestas de enseñanza de asignaturas del primer año de estudios superiores, incluyen instancias de acercamiento de los estudiantes al mundo profesional. ■

Referencias

- Alliaud, Andrea (2017). *Los Artesanos de la Enseñanza. Acerca de la Formación de Maestros con Oficio*. Buenos Aires. Paidós.
- Barato, Jarbas Novelino (2005). *Formación Profesional: ¿Saberes del Ocio o Saberes del Trabajo?* Oficina Internacional del Trabajo.
- Camilloni, Alicia (2010). La Formación de Profesionales en la Universidad. *Gestión Universitaria*, 2(2), 1-6.
- Camilloni, Alicia (2013). La Inclusión de la Educación Experiencial en Currículo Universitario. En G., Menéndez (Ed.). *Integración Docencia y Extensión. Otra Forma de Enseñar y de Aprender*, 11-21. Universidad Nacional del Litoral.
- Camilloni, Alicia (2014). Las Didácticas de las Profesiones y la Didáctica General: las Complejas Relaciones de lo Específico y lo General. En M.M., Civarolo (Ed.). *Didáctica General y Didácticas Específicas: la Complejidad de sus Relaciones en el Nivel Superior*, 8-31. Universidad Nacional de Villa María.
- Creswell, John (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, Sage.
- Freire, Paulo (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Siglo XXI.
- Egan, Kieran (2000). *Mentes Educadas, Cultura, Instrumentos Cognitivos y Formas de Comprensión*. Paidós.
- López Zavala, R., Torres Aispuro, M.S., y Solís Aragón, M.L. (2019). Ética Docente Universitaria: la Necesaria Cultura Pedagógica del Profesorado en la Modernidad Líquida. En G. Acapulco (Ed.). *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COME 2019*, 1-9.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del Currículum y Escolarización*. Morata.

- Maya Márquez, E.M. (2019). Educación Superior, ¿Motor de Cambio o Factor de Exclusión Social? *Revista Universitaria*, 2(11), 16-17. <https://revistauniversitaria.uaemex.mx/article/view/12093>
- Marquina, M. (2018). Más allá de la Didáctica: Alicia Camilloni. *Revista de Educación*, 14(2), 115-128.
- Mertian, N., Ornique, M., Sabelli, M.J., y Zambonini, S. (2018). Construir el Rol Profesional desde Comienzos de la Formación. *Revista ISALUD*, 13(64), 30-36.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à Faire. *Apprendre et Faire Apprendre*, 109-121. Presses Universitaires de France.
- Pastré, P. (2011). La Didáctica Profesional. Un Punto de Vista sobre la Formación y la Profesionalización. *Competenza e Professionalità-Education Sciences & Societ*, 1-10.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., y Charlier, E. (Ed.) (2008). *Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Porta, L., y Flores, G. (2017). Investigación Narrativa en Educación: la Expansión del Valor Biográfico. *Revista del IICE*, 41, 35-46. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5156>
- Sabelli, M.J., y Luján Baez (2021). Enseñar a Construir el Rol Profesional desde los Comienzos de la Formación: Condiciones, Dispositivos y Focalización. *Formar en Práctica Reflexiva*. Aique.
- Schön, D., y Coll, C. (1998). *El profesional Reflexivo: Cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan*. Paidós Ibérica.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.



LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS CONSIDERACIONES DEL CURRÍCULO PARA GRUPOS MULTIGRADO

TEACHER TRAINING IN CURRICULUM CONSIDERATIONS FOR MULTIGRADE GROUPS

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2584>

Vera Lucía Ríos Cepeda

Escuela Normal Rural «Ricardo Flores Magón», Saucillo,
Chihuahua, México.

vera.rios@enrrfm.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3919-838X>

Ana Arán Sánchez

Escuela Normal Rural «Ricardo Flores Magón», Saucillo,
Chihuahua, México.

ana.aran.sanchez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7149-3461>

Recibido: marzo 17, 2022 – Aceptado: abril 3, 2022

Resumen

La presente investigación, muestra resultados de alcance longitudinal, al encuestar a 96 docentes de la región centro sur del estado de Chihuahua, para generar una discusión en torno al reconocimiento del apoyo que reciben, las dificultades que presentan y las visiones relacionadas con los diseños para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en las escuelas con grupos multigrado, mediante un método deductivo que analiza las variables de multigrado, a partir de seis dimensiones. Este estudio se sostiene en una postura postpositivista, mostrando resultados estadísticos sobre el conocimiento de los elementos representativos del currículo en escuelas con grupos multigrado y su habilitación pedagógica desde los procesos de la docencia. Los resultados de los análisis fueron los siguientes: los docentes aplican con frecuencia ajustes razonables y adecuaciones al currículo, correspondientes a los propósitos educativos; los docentes emplean con mayor frecuencia los de significación, sociabilidad y ampliación de ámbitos, que ya son parte de las actividades de los docentes de grupo; no las perciben como ajenas ni como carga de responsabilidad, sin embargo, se limitan a las modificaciones que pueden realizarse a los materiales y a las actividades, por lo que presentamos propuestas para ser atendidas desde el currículo normativo para la educación básica.

Palabras clave: currículo, grupos multigrado, formación docente.

Abstract

This research shows the scope of longitudinal results of a poll of 96 teachers of the Central-South Region of the State of Chihuahua, to generate a discussion about the recognition of the support that they receive, the difficulties that they have and their visions about the teaching designs and learning evaluation in multigrade classrooms, with a deductive method which allows the multigrade variable analysis of six dimensions. The study has three phases, the first with a post-positivist approach, where statistical results about knowledge where they manifest representative elements of the curriculum in schools with multigrade groups, and their pedagogical habilitation from the teaching processes; the results of the elaborated analysis are the following: Teachers frequently apply reasonable adjustments and curriculum adaptations, which correspond to those that refer the adaptation of educational purposes, teachers use more frequently the ones of meaning, sociability and expansion of areas because those are part of the activities that teachers implement with their groups; they do not visualize them as alien or as a responsibility. Nevertheless, they restrict themselves to changing only materials and activities.

Keywords: Curriculum, Multigrade classrooms, Teacher training.

CONTEXTO DEL PROBLEMA

La investigación se realiza en la región centro sur del estado de Chihuahua, mediante una evaluación del entorno institucional en escuelas primarias con grupos multigrado, recolectando datos para el desarrollo de un análisis estadístico, con la finalidad de identificar indicios de problemáticas o necesidades en el entorno socioeducativo.

Para Pérez (2004), la detección de las problemáticas educativas representa un tipo de diagnóstico socioeducativo, que comprende lo que sucede para determinar qué elementos influyen –de manera directa o indirecta–, en la aparición de situaciones de conflicto. Los datos recopilados se triangulan para obtener información sobre el problema y la identificación de necesidades; en este caso: establecer relación con los procesos didácticos en los grupos multigrado y, asimismo, conocer y problematizar las formas en que se desarrollan los diseños de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, para fortalecer la práctica docente. Sin embargo, el desafío es el establecer una propuesta de adaptación al currículo, que dosifique y guíe los procesos de diseño para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en grupos multigrado, puesto que no solo se considera una situación que problematiza el entorno grupal escolar, sino que es relevante en el desarrollo sociocultural.

PROCESO TEÓRICO METODOLÓGICO

En este proceso correlacional se realiza un estudio explicativo de alcance transversal, mediante el método de la encuesta, sustentado desde un paradigma postpositivista. Los indicadores representan un panorama general sobre los 145 docentes en grupos multigrado y lo que conocen de grupos multigrado, en relación con el tema general del currículo (planeación, adecuación, didáctica y evaluación), como parte de la muestra, utilizando una encuesta de 95 reactivos, (proceso metodológico sintético para delimitar la información conceptual); de ellos se obtiene la siguiente información a partir de la revisión teórica anticipada denominada Marco Conceptual Primario y, con la aplicación del instrumento, se definen dimensiones e indicadores que conforman los reactivos a medir, respectivamente. Estas dimensiones generan la construcción conjunta de los reactivos que promueven el conocimiento de algunos de los elementos del currículo, como temática general para su comprensión en específico.

Mediante el programa SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) se obtuvo el coeficiente de Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna de los ítems en el instrumento. Hernández *et al.* (2006) explican que «la mayoría de estos coeficientes pueden oscilar entre cero y uno, donde un coeficiente cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (confiabilidad total)» (p. 288).

Para el instrumento aplicado se obtiene un puntaje de .937 lo cual indica que el coeficiente de alfa es pertinente.

Tabla 1
Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	No de elementos
0.908	0.920	95

Las «variables sociodemográficas o clasificatorias» son, como su nombre lo indica, aquellas cuyos objetivos exploran las condiciones y características de las organizaciones y los sujetos participantes de la investigación. Sin embargo, este diseño no convierte las categorías en construcciones independientes o temáticas en variables, dado que no se exponen las relaciones o diferencias estadísticas concretas para la presentación de los resultados del estudio, sino que se analizan las condiciones similares y diversificadas desde la lógica de la representación y el dominio de los usuarios, por lo que se consideran parte de las categorías sociodemográficas con aspectos relacionados con la situación personal y laboral de los involucrados desde su diagnóstico.

Tabla 2
Categoría independiente: sociodemográficas

Categoría Independiente	Dimensión o subcategoría	Indicador	Reactivo
Sociodemográfica	Personal	Nivel de estudios	1
		Sexo	2
		Edad	3
		Antigüedad	4
		Institución de formación inicial	5
		Institución de formación continua	6, 7
	Laborales	Experiencia en EGM	8, 9, 10, 11
		Experiencia con propuestas de EGM	12, 13
		Escuela primaria Gestión y Docencia	14, 15, 16
		Atención a la diversidad	17, 18, 19
		Capacitación y formación continua	20, 21, 22, 23

Estas se concentran o se operacionalizan para reforzar las respuestas a las preguntas de investigación, generando un estudio de tipo longitudinal; su alcance es correlacional por lo que consideran esas divisiones dentro de la variable, misma que se analiza de acuerdo con los resultados de los datos recabados por el instrumento.

Tabla 3

Categoría principal: educación en grupos multigrado

Dimensión o subcategorías	Subdimensión o post- categoría	Indicador	Reactivo
Currículo	Asesoría a docentes	Pertinencia	24, 35
		Eficacia	25, 26, 74
	Operatividad	Recursos	36, 37, 82
		Organización	62, 63, 93
	Elementos del diseño	Planeación	27, 28, 75
Didáctica	Organización	Proyecto escolar	38, 39
	Ambientes de aprendizaje	Participantes	40, 64, 77
		Funcionalidad	29, 30, 84
	Propuesta Curricular Adaptada	Participantes	61, 65, 83
		Funcionalidad	59, 60, 69
		Principios	31, 32, 91
		Elaboración	41, 43, 44
Implementación	33, 42, 90		
Evaluación	Autenticidad	Arquitectónicas o de diseño	34, 58, 76
		Cambios estratégicos	45, 46, 79, 80
		Técnicas e instrumentos	56, 57, 85,86
	Tipología	Metodología	52, 53, 87
		Contenidos	50, 51, 78
		Propósitos	49, 68, 88
		Aprendizajes	47, 48, 55
Propuestas	Elementos del Currículo	Favorables	66, 70, 92
		Desfavorables	54, 67, 81
	Acceso	Conocimiento	71, 72, 73
		Implementación	89, 94, 95

La Educación en grupos multigrado se considera como principal variable dentro del ejercicio, y para su estudio se delimitan las siguientes dimensiones: diseño para la enseñanza; didáctica; evaluación de los aprendizajes, y propuestas EGM. Se observa la definición conceptual y operacional de lo que representa el Marco Conceptual Primario y que representa la significación de una variable o dimensión, y la forma en que será medida operacionalmente:

Tabla 4

Definición conceptual y operacional de la variable: multigrado

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Multigrado	Las escuelas multigrado son aquellas en las que todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. Según el nivel educativo, las escuelas cuentan con uno, dos o tres docentes para atender los grados existentes (INEE, SEP, <i>La Educación Multigrado en México y CONAFE</i> , 2019, p. 1).	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a: variable grupos multigrado.
Dimensiones	Definición conceptual	Definición operacional
Atención del Grupo Multigrado	Aquellas donde un maestro tiene a su cargo dos o más grados a la vez, tendemos a verlas como una versión reducida o limitada de la escuela monogrado (Ames, 2004).	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a la dimensión: Atención del grupo multigrado.
Currículo	«Es una serie de operaciones que los profesores, bien como conjunto, bien en grupos de dimensiones más reducidas llevan a cabo para organizar a nivel concreto, la actividad didáctica, y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que constituirán el currículo efectivamente seguido por los alumnos» (Lodini en Zabalza, 1993. Citado por García <i>et al.</i> , 2000, p. 126).	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a la dimensión: Planeación.
Didáctica	La didáctica cuenta con fuentes de conocimiento sustentadas en las diferentes teorías psicopedagógicas, psicológicas y filosóficas, todas ellas constituyen la gama de herramientas que posibilitan realizar un análisis, con la finalidad de resolver las diferentes vicisitudes en la cotidianidad del ámbito educativo (Blanco, 2021, p. 10).	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a la dimensión: Didáctica.
Adecuaciones Tipos de adecuaciones	Son las respuestas específicas y adaptadas a las necesidades educativas de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con el grupo (García, <i>et al.</i> , 2000, p. 132).	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a la dimensión: Tipo de adecuaciones.

Evaluación	Proceso de operación continua, sistemática, flexible y funcional, que, al integrarse al proceso de intervención profesional, señala en qué medida se responde a los problemas sobre los cuales interviene y se logran los objetivos y las metas; describiendo y analizando las formas de trabajo, los métodos y técnicas utilizadas y las causas principales de logros y fracasos (Tallafarro, 2012, p. 12)	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a la dimensión: Evaluación.
Propuestas	La propuesta educativa multigrado tiene como propósito proporcionar a los docentes elementos que sean funcionales para atender dos grados o más en un mismo grupo, mejorando la enseñanza y el aprendizaje. Es la sistematización de experiencias exitosas de maestros que a lo largo del país trabajan día a día con grupos de niños de diferentes edades, intereses y aprendizajes (Tomlinson, 2001, p. 8).	Suma de los puntajes de los reactivos correspondientes a la dimensión: Propuesta.

A partir de la correspondencia entre operatividad y conceptualización de las dimensiones de la variable, se establecen hipótesis para generar supuestos sobre la realidad del estudio: «[...] revisión profunda de la literatura relacionada con el objeto de estudio; las afirmaciones proceden de los postulados esenciales de una o varias teorías, que se complementan con los resultados de investigaciones previas y la experiencia del investigador» (Guzmán y Alvarado, 2009, p. 61).

Es por ello que se plantea la siguiente regla de decisión: si el p valor o el valor α es menor a 0.05, se rechaza la H_0 ; si el p valor o el valor α es mayor o igual a 0.05 que representa el valor teórico, no se rechaza la H_0 . Se determina esta regla de decisión por ser un estudio de ciencias sociales. Al aplicar el instrumento como diagnóstico, se muestran las siguientes hipótesis:

- H_1 : Existe relación entre las dimensiones de la variable multigrado.
- H_0 : No existe relación entre las dimensiones de la variable multigrado.

Para el fundamento de la corroboración de la H_1 , o el rechazo o no rechazo de la H_0 , se exploran las variables, según las dimensiones que la representan.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los datos recabados posibilitan entender que los docentes que trabajan en escuelas con grupos multigrado son en su mayoría mujeres (de los 145 participantes, el 75% pertenece a mujeres y el 29% a hombres). Su edad fluctúa entre los 24 y 58 años, con un promedio de 37.56. En el porcentaje acumulado en el primer cuartil, se sitúan los maestros que tienen entre 24 y 32 años (representan el 31.7%); en el segundo cuartil, los que se oscilan entre 33 y 50 años (61.3%) y, finalmente, entre los 51 y 58 años se encuentra el 7% restante. Estos datos reflejan que, en su mayoría, el 93%, cuenta con una edad igual o menor a 50 años, y tan solo el 7% de ellos, son mayores a 50 años.

Con relación a la antigüedad en el ejercicio profesional docente, se obtuvo como dato mínimo aquellos maestros de grupo que cuentan con 2 años de antigüedad y como máximo los que tienen 34. El 75% de los maestros posee una antigüedad de 8 años o menos, mientras que del 25% es de más de 8 años. Este dato refleja la posibilidad que brinda adquirir conocimientos y desarrollar estrategias que proporcionen respuesta a la diversidad de sus alumnos, considerando entre ellos a los que manifiestan un ritmo y estilo de aprendizaje significativamente inferior o superior al resto de sus compañeros de grado.

Este dato muestra que los espacios con grupos multigrado no son lugares donde los docentes pasen regularmente la mayor parte de su tiempo en el servicio. El porcentaje de docentes menores a ocho años de servicio es un indicador que demuestra que los docentes jóvenes se incorporan a los contextos multigrado y que, conforme alcanzan un nivel de antigüedad mayor, solicitan su cambio a espacios regulares. Este es un efecto preocupante, ya que al ingresar al servicio profesional, al momento de construir la experiencia en la forma de atender a las necesidades académicas y socioculturales, abandonan los espacios y llegan, simultáneamente, docentes con experiencia mínima a ocho años de servicio.

De acuerdo con lo anterior, y en concordancia con un estudio realizado al seguimiento de egresados de las Escuelas Normales del Estado de Chihuahua, se encontró que una de las sugerencias para mejorar la formación de los egresados de las Normales era abordar a profundidad el tema de estrategias para atender a las necesidades de diversidad de niños y adolescentes. En sus conclusiones, se resalta que una de las deficiencias percibidas por los egresados en torno de su formación inicial, versa sobre la atención a la diversidad (Viramontes, *et al.*, 2013), por lo que se aprecia la inconsistencia que tiene el multigrado desde la atención a la diversidad psicopedagógica y socioeducativa, a partir de las consideraciones iniciales de la docencia.

Referente a la experiencia, se detecta que solo 3.4% tiene normal básica; el 75.2 % cuenta con estudios de licenciatura; el 21.4% de maestría, y ningún profesor reporta contar con el nivel de doctorado por lo que, dentro de la actualización, solo el 21.4% tiene concretamente la posibilidad de un estudio sistemático de su práctica docente.

En cuanto a su experiencia de un grupo multigrado, antes de llegar a la región centro sur, los resultados de la Tabla 5 revelan que el 92.4% de los docentes encuestados no contaba con experiencia para atender a alumnos en grupos multigrado; esta nueva experiencia debe brindar la oportunidad de reflexionar sobre su quehacer docente. Al respecto, Tallaferro (2012), expone que el «[...] ejerciendo la docencia, el profesor vive la experiencia de ser docente, aprende a reconocer al otro y a reconocerse a sí mismo como presencias que se encuentran y se miran, se tocan y transforman su humanidad» (p. 115).

Tabla 5
Experiencia en atender GMG antes de estar en la RCS

Respuesta	Porcentaje
Si	7.6
No	92.4
Total	100.0

De acuerdo con los resultados, los docentes de nuevo ingreso provienen de zonas urbanas marginales, en los distintos municipios del estado de Chihuahua, concentrándose especialmente en la zona urbana de Ciudad Juárez: migran entre el primer y el segundo año de servicio docente, a la región centro sur (RCS) y son los mismos que, sin la experiencia en el contexto multigrado, permanecen la mínima cantidad de tiempo y migran a otros espacios urbanos o rurales, donde se ubican en escuelas regulares.

Con la evidencia de las características de la población que conforman la RCS, atenderla curricularmente de manera pertinente es una obligación inherente al perfil profesional que los docentes deben poseer y construir tendiendo a la mejora. Además, se encuentra fundamentado legalmente en el Artículo 3° constitucional y en el Artículo 41 de la Ley General de Educación; esta última, abarca a las NEE (Necesidades Educativas Especiales) asociadas a una discapacidad o no, y habla de un rigor ético, metodológico, psicopedagógico e instrumental para atender a la diversidad.

En concordancia –y visualizando a la educación multigrado como un espacio donde atender con rigurosidad la diversidad para la atención de niños y adolescentes–, la Ley General para la Inclusión, en su Artículo 12 confirma que es pertinencia de «la Secretaría de Educación Pública promover el derecho a la educación, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional» (DOF, 2011, p. 8). Por tanto, es tarea de todos los involucrados en el proceso educativo, regular las formas de enseñanza para fortalecer el aprendizaje, no solo en espacios de educación especial, sino también en contexto multigrado, como espacio para crear condiciones apropiadas que atiendan a la diversidad, con un alto sentido de inclusión.

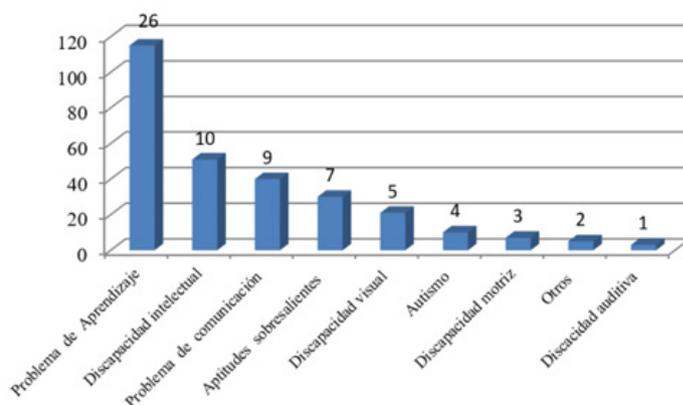
Por ejemplo, en la identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes, se presenta una situación semejante a lo que ocurre con la discapacidad auditiva. Estudios apuntan a la existencia de mitos que poseen los docentes y la familia sobre estos alumnos, uno de ellos señala que en las escuelas suele considerarse que, debido a su capacidad sobresaliente, no requieren ayudas complementarias en su proceso educativo (López, 2002) y, en consecuencia, los docentes muestran poca preocupación por ellos: su interés se centra en quienes no logran los aprendizajes marcados en los planes de estudio, dejando olvidados rasgos como la maduración cognitiva, la evolución cronológica del entendimiento en las actividades y las condiciones de socialización en las construcciones del aprendizaje.

Si bien es cierto que en la escuela regular y en la escuela con grupos multigrado, pueden apreciarse niveles de desarrollo, maduración cognitiva y NEE asociadas a una discapacidad o no, también debe enfatizarse que, en un espacio escolar, existen más elementos que ponderar: rasgos culturales, ideológicos, políticos..., que redundan a migraciones no convencionales o a poblaciones flotantes (incluso de origen étnico, rasgos de edad, de estilos y de canales de representación o percepción) y, con ello, debe repensarse que, en un contexto multigrado, estas diferencias coexisten en un mismo grupo.

Algunas situaciones mencionadas en el estudio, que son más recurrentes, van desde problemas de aprendizaje hasta discapacidad auditiva.

Figura 1

Las necesidades que son detectadas por los docentes de grupo



Esto indica que las necesidades detectadas en un grupo corresponden a criterios de la educación inclusiva –mediante la delimitación de las NEE– y que, si algo se sale de ese parámetro, entonces se le percibe como normal dentro del proceso académico, lo que puede llevar a no construir o diseñar ambientes y materiales específicos, o vinculaciones didácticas entre temáticas similares, al interior de diferentes grados.

Análisis de la dimensión: «atención del grupo multigrado»

La Tabla 6 muestra los reactivos con su media en orden decreciente; el reactivo más alto se refiere a la aseveración: «La organización del trabajo multigrado favorece la atención de los alumnos de diferentes edades». Este reactivo obtuvo una media de 4.21 y una moda de 4; el 51% de los encuestados consideraron que *casi siempre*, el 35.9% que *siempre*, el 11.7% que *a veces*, mientras que el 0.7 y 0.7 respectivamente reconocen que *casi nunca* y *nunca*, la organización del trabajo multigrado favorece la atención de los alumnos. Como puede apreciarse en estos datos, la mayoría de los docentes consideran que la organización es la adecuada.

Tabla 6

Valores altos y bajos de la dimensión: atención del grupo multigrado

No.	Reactivo	Media
12	La organización del trabajo multigrado favorece el aprendizaje de los alumnos.	4.21
7	Contribuyen a la mejora de los aprendizajes de los alumnos integrados.	4.16
5	Favorecen las áreas del desarrollo potencial de los alumnos.	4.13
4	Propician las interacciones entre pares para que los niños de diferentes grados logren aprender junto con sus compañeros de grupo.	4.10
2	Son útiles (funcionales) para la planeación didáctica del docente.	4.08
9	Facilita minimizar las barreras para el aprendizaje y la socialización de los alumnos integrados.	4.08
10	Plantea estrategias diversificadas para la atención de los alumnos integrados.	4.07
3	Permiten identificar los aprendizajes esperados que pueden ser alcanzados por los alumnos de diferentes grados.	4.05
6	Posibilitan la identificación de elementos del currículo que son susceptible a adecuarse.	4.05
1	Potencializa los aprendizajes de los alumnos con diferente maduración cognitiva.	3.97
8	Brinda diversificación de recursos para abordar el aprendizaje de los alumnos integrados.	3.97
13	Existen los recursos materiales suficientes en el grupo para la atención a la diversidad.	3.54
14	Existen los recursos humanos suficientes en la escuela para la atención a la diversidad.	3.54
19	Las demandas administrativas de los docentes obstruyen la atención de alumnos en un grupo multigrado.	3.54

Los equipos de trabajo en las escuelas multigrado de la región centro sur, deben propiciar el trabajo armónico, humanista y colaborativo entre sus integrantes, con el fin de «colaborar

y apoyar en los diferentes ámbitos de la vida escolar: organizativos, funcionamientos, trabajo en el aula, formas de enseñanza y relación entre la escuela y las familias» (SEP, 2006, p. 38). Es importante que la organización de estos colectivos escolares cuente con el equipo completo de recursos humanos (saberes teóricos metodológicos) y materiales (instrumentales y de estructura), con los que se brinde apoyo de forma integral.

Los dos reactivos siguientes en orden decreciente, se relacionan con la eficacia de la atención que brinda la educación en grupos multigrado, específicamente la del docente frente a grupo. El reactivo 7 se refiere a la aseveración «Contribuyen a la mejora de los aprendizajes de los alumnos integrados», y obtuvo una media de 4.16, y una moda de 4; el 51% de los encuestados consideraron que *casi siempre*, el 32.4% que *siempre*, el 15.2% que *a veces*, el 0.7% que *casi nunca* y el 0% que *nunca*. Según los porcentajes, más de la mitad de los encuestados creen que las orientaciones son pertinentes a las demandas formuladas.

El reactivo «Favorecen las áreas del desarrollo potencial de los alumnos», obtuvo una media de 4.13 y una moda de 4; el 47.6% de los encuestados piensan que *casi siempre*, el 33.1% que *siempre*, el 18.6% que *a veces*, el 0.7% que *casi nunca* y el 0% que *nunca*. Con estos datos, la mayoría de los docentes estiman que las orientaciones del docente brindan estrategias que favorecen el desarrollo de los alumnos integrados en sus aulas.

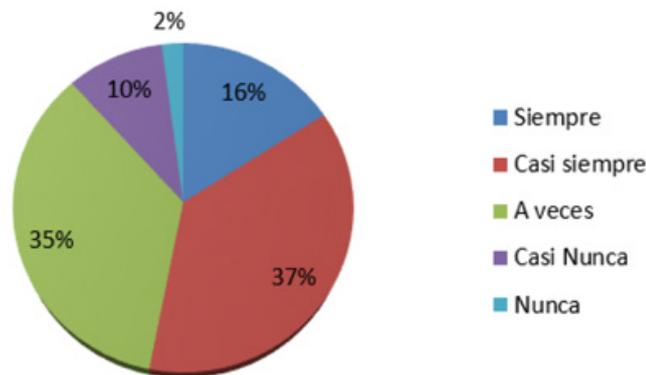
De acuerdo con los resultados obtenidos, el servicio en grupos multigrado resulta eficaz, como refiere Schmelkes (1996): «la eficacia es la capacidad de un sistema educativo básico de lograr los objetivos [...] con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello» (p. 2), ya que las orientaciones y asesorías que brindan, inciden positivamente en la atención educativa de los alumnos.

Los reactivos que alcanzaron una media inferior se ubican en la subdimensión correspondiente a la operatividad de las escuelas multigrado, y hacen referencia a las demandas administrativas y los recursos con los que cuentan las instituciones; esto reveló que las condiciones organizativas de la escuela con grupos multigrado representan una debilidad en la atención de los alumnos.

El reactivo relacionado con «La existencia de los recursos materiales es suficiente» obtuvo una media de 3.54, y moda de 4; el 48.3% de los encuestados opino que *casi siempre*, el 33.8% que *a veces*, el 8.3% que *casi nunca*, el 8.2% *siempre*, y el 1.4% que *nunca*. En lo que se refiere a los recursos humanos, se logró una media de 3.54 y una moda de 4; el 42.1% valoró que *casi siempre*, el 38.6% que *a veces*, el 11.0% que *siempre*, el 6.9% *casi nunca* y el 1.4% que *nunca*.

De acuerdo con los datos recabados, menos del 50% de los docentes encuestados consideran que, tanto los recursos materiales como los humanos con los que cuentan las escuelas de grupos multigrado, no son suficientes para atender las demandas educativas en las escuelas; esto por la gran responsabilidad del personal, acorde a las funciones que deben atender, como: diseño y seguimiento de programas escolares y extracurriculares; incorporación de los consejos de participación social; atención a áreas de educación física, arte, alimentación, productividad, conserjería, dirección administrativa, entre otras.

La Figura 2, muestra cómo sucede una situación semejante con el reactivo «Las demandas administrativas de la educación multigrado obstruyen la atención de los alumnos», ya que si se suman las categorías de respuestas de *siempre* y *casi siempre*, representan un total del 53% de los encuestados, mismos que valoraron a los trabajos de tipo administrativo como una situación que interfiere con la atención brindada a los alumnos. Por otra parte, el 12% de docentes (*nunca* y *casi nunca*) opina que esta situación no interfiere con el apoyo que se brinda en los grupos de trabajo.

Figura 2*Porcentaje de respuesta del reactivo 19*

Por lo tanto, estos resultados requieren del personal el analizar su forma de entender la organización y operatividad en relación con las demandas administrativas, ya que existe una variación en la media entre el reactivo 12 y el 19; uno fue visualizado como el trabajo conjunto de la tarea académica y el último deriva de la parte oficial administrativa de la tarea escolar. A pesar de que la mayoría no considera esta situación como un obstáculo, existe un 35% de docentes que valoran que a veces sí lo es y otras no. Es decir, los maestros sienten más empatía por el trabajo de la gestión académica que por la administrativa, sin embargo, esta última obstruye a la primera.

Análisis de la dimensión: «currículo»

Esta dimensión se compone por cinco subdimensiones: planeación, evaluación, didáctica, adecuaciones y propuestas, conformada por 37 reactivos en total. En su conjunto, estos elementos son importantes para la construcción de los diseños de enseñanza, su seguimiento, valoración y reconstrucción; sin embargo, enfatizan los primeros tres para el análisis del currículo adaptado, así que se muestra la tabla de los valores altos y bajos:

Tabla 7*Valores altos y bajos de la dimensión: currículo*

No.	Reactivo	Media
30	Considera el enfoque de las asignaturas de planes y programas de estudio vigentes.	4.24
31	Toma en cuenta las propuestas de atención a grupos multigrado.	4.16
25	Las estrategias propuestas responden a las necesidades de cada grado.	4.14
29	Parte de las características individuales de los alumnos, independientemente del grado en el que se encuentren.	4.13
35	Considera que cuenta con los elementos suficientes para su elaboración.	3.45
17	En las primarias se brinda el tiempo requerido para la evaluación y el seguimiento.	3.38
22	Se destina un tiempo para elaborarla en colaboración multinivel.	3.23
16	Se realizan adecuaciones de acuerdo con las posibilidades de trabajo grupal e individual.	3.17

Los dos reactivos que obtuvieron una media aritmética mayor se relacionan con la elaboración, implementación y puesta en marcha de la propuesta más actual de atención a grupos multigrado. El primero cuestiona si el docente considera el enfoque del programa de estudio vigente, al realizar los diseños para la atención a su grupo; esta aseveración obtuvo el puntaje más alto: 4.24, una moda de 4.0; por otra parte, la respuesta más reincidente es *casi siempre* con 49.7%, la opción 5 *siempre* con un 37.9%, la opción 3 *a veces* con un 11.0%, la opción 2 *casi nunca* con 1.4% y la opción 1 *nunca* con un 0%. Aunque los valores más altos están en el lado positivo de la escala, el margen del *siempre* al *casi siempre* denota que los docentes, por alguna razón, no siguen la consideración del enfoque del programa, hecho que, aunque su seguimiento sea intermitente o paulatino, está siendo comprometido.

Sin embargo, dentro del 87.6% que marcan los valores positivos, revelan que el enfoque de los programas, al realizar un diseño, trasciende a cualquier construcción o visión docente sobre las formas en que los grupos deben atenderse; por tanto, el plan de estudio y los programas por asignatura y grado, son referentes obligados para la atención educativa de los niños, independientemente de su cultura, contexto, situación sociopolítica, y por ende, sin importar la modalidad o las metodologías de abordaje para la enseñanza en escuelas con grupos multigrado.

El segundo reactivo de esta dimensión que presentó una media mayor, correspondió al reactivo número 31: «Toma en cuenta las propuestas para EGM». Este obtuvo una media de 4.16 y una moda de 4; el 50.3% de los encuestados contesta *casi siempre*, el 33.1% *siempre*, el 15.9% *que a veces*, el 0.7% *casi nunca*, y el 0.0% *que nunca*. Sin embargo, en un reactivo categórico, donde se les solicita que nombren la propuesta más utilizada, el 74% de los sujetos menciona: RIEB 2011, el 20% menciona Aprendizajes Clave 2017, y solo el 6% menciona PEM05; es decir, los maestros consideran que siguen propuestas para la atención con grupos multigrado aunque las desconocen, lo que implica que caen en un error conceptual.

El reactivo número 25 que asevera: «Las estrategias propuestas responden a las necesidades de cada grado», obtuvo una media de 4.14 y una moda de 4; el 46.6%, de los encuestados eligieron la opción de *casi siempre*, el 33.1% la de *siempre*, el 15.9% la de *a veces*, el 1.4% la de *casi nunca* y el 0% de *nunca*, lo que implica que las estrategias y formas de atender los procesos de enseñanza y de aprendizaje son adecuadas al trabajo por grados académicos, puesto que el más 70% afirman que sí responden a las necesidades según el nivel. Sin embargo, desde la construcción del grupo multinivel, el que las estrategias se dirijan a las necesidades específicas de cada grado, no asegura la conciliación de actividades entre los grados; este reactivo genera un tema debatible desde la atención colectiva al interior de los grupos.

El reactivo número 29: «Parte de las características individuales de los alumnos independientemente del grado en el que se encuentren», obtuvo una media de 4.13 y una moda de 4; el 49% de los encuestados estimó que *casi siempre*, el 32.4% que *siempre*, el 17.9% que *a veces*, el 0.7% *casi nunca*, y el 0% *nunca*. En este caso, las respuestas *casi siempre* y *siempre* representan más del 50% de los docentes de grupo participantes (el 81.4%), mismos que consideran sustancial tomar en cuenta las características y peculiaridades de cada alumno al diseñar y desarrollar las estrategias. Los maestros son conscientes de la necesidad de ajustes y adecuaciones para atender las condiciones de sus alumnos, independientemente del nivel del grado académico en el que se encuentren, punto que es conflictivo ya que, de no seguir el enfoque del currículo o el propósito general de alguna propuesta metodológica, se generará un vacío insustituible dentro de la trayectoria formativa.

RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Para elaborar y aplicar las adecuaciones en el currículo de atención a grupos multigrado, debe contarse con: referentes del plan de estudio vigente en cada uno de los grados que se

atienden en un solo grupo; organizadores curriculares; pautas de evaluación, y considerar el perfil de egreso e ingreso de los niveles posteriores.

Al conocer sus características, fortalezas y debilidades, puede definirse cuáles son las necesidades educativas que presenta el grupo. Así, se decidirán las prioridades con base en dichos requerimientos; de esta manera, se actuará con mayor seguridad al respetar lo que el alumno realmente requiere para alcanzar los propósitos curriculares. Para establecer dichas prioridades, el docente debe revisar los diez criterios que plantea Puigdemívol (1996), esto le brindará elementos sustanciales para decidir cuál o cuáles resultan esenciales emplear, como referencia para la planificación desde las adecuaciones del currículo en multigrado.

Todos son importantes, sin embargo, dada la naturaleza del contenido curricular y las estrategias diseñadas, el maestro determinará qué criterios son susceptibles de aplicar. De acuerdo con la Figura 3, el criterio más empleado por los maestros es el de «sociabilidad», seguido con empate de puntajes por el de «ampliación de ámbitos y significación» y el que menos se aplica es el de «compensación».

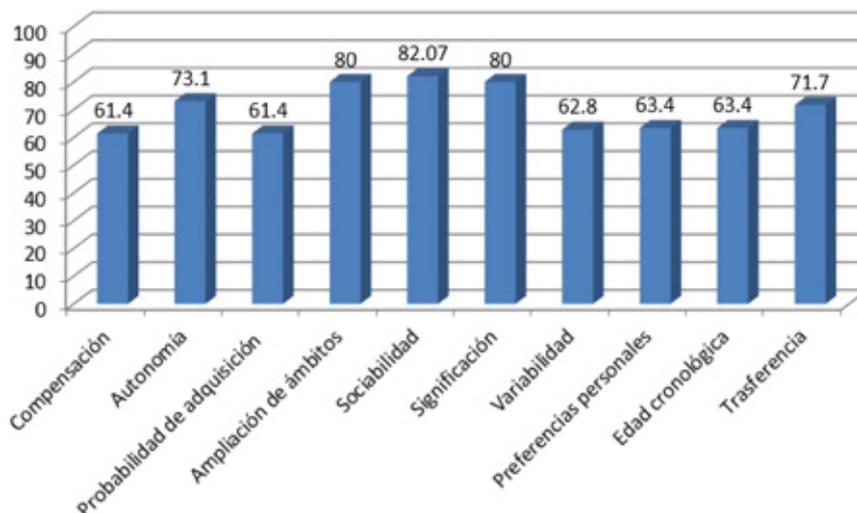
La primacía de la aplicación de estos tres criterios puede explicarse en el enfoque educativo vigente. El plan de estudios Aprendizaje Clave 2017, responde a un modelo educativo que privilegia el aprendizaje centrándose en el alumno y prioriza el desarrollo de sus habilidades para la vida social. El eje de acción es brindar a los alumnos experiencias de aprendizaje significativas y colaborativas, que les permitan acceder al conocimiento y aplicarlo en diversas situaciones en su vida diaria.

Responder al abanico de estilos y ritmos de aprendizaje, y satisfacer las necesidades educativas que presentan los alumnos, exige del docente realizar ajustes al currículo: estos pueden considerarse como cambios mínimos o sustanciales, seleccionando los elementos que requieren de modificaciones, con el fin de responder a las demandas educativas de estos alumnos.

Se precisa conocer las características de los alumnos y tener el conocimiento del programa de estudio vigente: ¿quién va a enseñar y qué va a enseñar? De los elementos del currículo, el que más frecuentemente se realiza corresponde a la metodología de la enseñanza, como se muestra en la Figura 4. El docente deberá emplear diversas estrategias y materiales didácticos, para garantizar el aprendizaje de los alumnos en grupos multigrado: definir los materiales, tipo de agrupamiento, así como la distribución del tiempo y espacio.

Figura 3

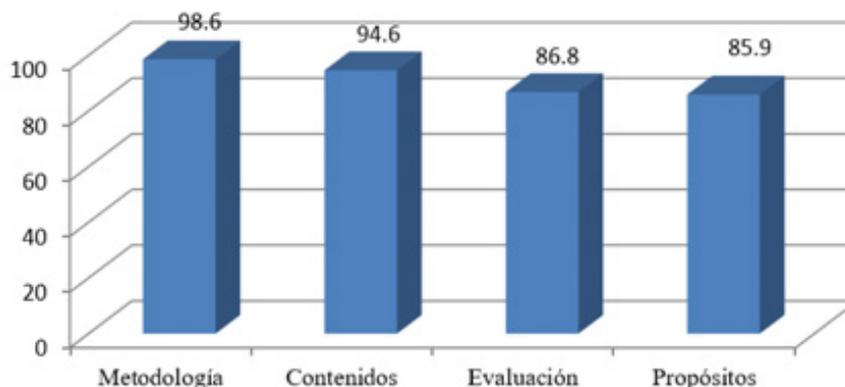
Criterios empleados en el diseño de las adecuaciones curriculares



Las adecuaciones a los elementos del currículo cada vez son más frecuentes entre los docentes de grupo, sin embargo, los profesores de grupo multigrado deben ser rigurosos en la construcción del aprendizaje común y su vinculación con aprendizajes esperados de los diferentes grados que atienden para, después, desagregar cada aprendizaje en la construcción de la evaluación y la experiencia que les ha brindado el atender el grupo.

Figura 4

Adecuaciones a los elementos del currículo más empleadas



El convivir diariamente con los desafíos de la dosificación de contenidos, genera que los docentes reconsideren la percepción que poseen en relación con ellos; se entiende que los alumnos de grupos multigrado aprenden desde la diversidad del contenido para el grupo, y que sus limitaciones no solo son producto de su nivel cognitivo o maduración, sino que surgen a partir de la delimitación inexacta que representa la reestructura de los aprendizajes desde un abordaje curricular no oficial, sin llegar al aprendizaje significativo; incluso, desde la diferencia cognitiva o social, también los docentes, con su estilo de enseñanza, pueden o no representar una barrera para los estudiantes.

Por tanto, les compete diversificar las estrategias pedagógicas, y así «crear las estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje cooperativo y constructivo; si la metodología se dirige en esa dirección, los materiales deben guardar coherencia con las mismas» (Garrido y Santana, 1994, p. 83). Las adecuaciones al currículo representan un reto para los centros educativos que no tienen dirección ni guía de las supervisiones escolares, como son los espacios multigrado.

La aplicación de estas adecuaciones es trascendental: gracias a ellas, los alumnos utilizan espacios y recursos escolares de forma autónoma, y así, favorecen su independencia académica como individuos de diferentes edades y procesos cognitivos, con mayor seguridad y en un ambiente conjunto (García, *et al.*, 2000). De igual manera, no solo algunos alumnos requieren de este tipo de adecuaciones, sino el grupo desde su condición colectiva e individual; esto evita ajustes a los elementos del currículo que no fortalezcan las áreas sustanciales del trabajo multigrado: gestión, academia, intervención, ambiente e inclusión.

A pesar de su importancia, muchas veces los maestros no cuentan con los recursos específicos para la adecuación del diseño y la evaluación, requeridas para asumirse como responsabilidad básica por los diseñadores de los planes de estudio, respaldados por las autoridades federales; sin embargo, para el conocimiento de estrategias de dosificación programática y vinculación de aprendizajes, en países como México, falta un largo camino por recorrer porque, aun con la legislación correspondiente al tema de inclusión, no existen grupos libres de barreras en su totalidad.

Para continuar con la primera fase de diagnóstico, se examina la variable: «Educación multigrado», empleando las dimensiones que la conforman: currículo, adecuaciones curriculares, didáctica, evaluación y propuestas. Mediante el análisis de correlación de Pearson (Tabla 8) se encuentran asociaciones significativas que permiten observar resultados con los cuales realizar descripciones e inferencias sobre el comportamiento de las dimensiones de la variable, unos con otros.

Tabla 8
Correlaciones entre dimensiones

		Currículo	Didáctica	Adecuaciones	Evaluación	Propuestas
Currículo	Correlación de Pearson	1	0.721**	0.752**	0.597**	0.563**
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.000	0.000
Didáctica	Correlación de Pearson	0.721**	1	0.448**	0.316**	0.095
	Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.000	0.255
Adecuaciones	Correlación de Pearson	0.752**	0.448**	1	0.389**	0.140
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000		0.000	0.094
Evaluación	Correlación de Pearson	0.597**	0.316**	0.389**	1	0.135
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000		0.105
Propuestas	Correlación de Pearson	0.563**	0.095	0.140	0.135	1
	Sig. (bilateral)	0.000	0.255	0.094	0.105	
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).						

Nota. Elaboración propia con datos del procesamiento con herramienta SPSS.

Las dimensiones «currículo» y «adecuaciones curriculares» obtuvieron un coeficiente de correlaciones de 0.752, con una correlación positiva favorable, con un nivel de significancia de 0.01; con un 99% de confianza que la correlación sea verdadera y 1% de probabilidad de error; por tanto, se define que existe una asociación puesto que, cuando en la práctica docente se realiza un diseño curricular, se es consciente que deben existir adecuaciones.

Existe una asociación cuando, desde la práctica, se realiza una planeación previa que permite la regulación y la atención de manera positiva, desde la generación de los proyectos escolares y grupales, con los cuales minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación social que enfrenta la población estudiantil.

La planeación representa una de las acciones más importantes en el entorno educativo, ya que construye y genera acuerdos entre los sujetos que conforman el grupo. Por ello, es necesario «institucionalizar en cada centro escolar, la cultura y el ejercicio de la planeación [...] a través de la reflexión colectiva, para favorecer el logro de aprendizajes de todos los educandos» (SEP, 2010, p. 20).

Tabla 9
Correlación: currículo y propuestas

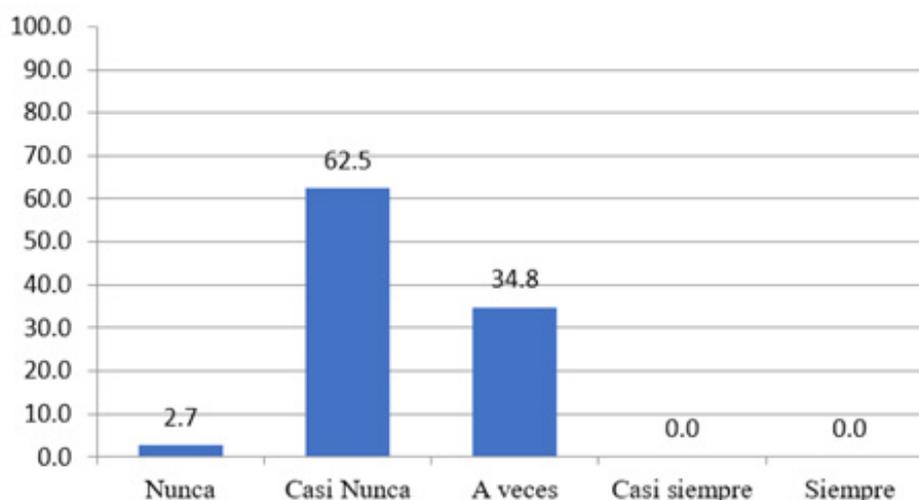
		Propuestas
currículo	Correlación de Pearson	0.563**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	145

En la Tabla 9, se obtuvo una correlación de Pearson igual a 0.563, la cual es significativa en el nivel de 0.01; con estos resultados se tienen los elementos suficientes para afirmar que existe una asociación positiva y varianza proporcional directa, con un 95% de confianza, de que dicha asociación sea verdadera.

Si se considera que el docente actúa como mediador entre el alumno y el currículo, a él le corresponde diseñar estrategias que faciliten que el estudiante potencialice sus aprendizajes (independientemente de sus características individuales). Por tanto, los profesores adquieren el compromiso de emprender la escalada para formar espacios multigrado-libres de exclusión.

Su actitud puede facilitar su implementación o constituir una barrera: Boer, Pijl y Minnaert (2011) como se cita en Granada, *et. al.*, (2013), plantean que todos los individuos son personas claves para lograr procesos de aprendizajes incluyentes y que una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos; sin embargo, para demostrar si los docentes, realizan adecuaciones al currículo, se realizó el siguiente análisis. En la Figura 5 se observa que el 2.7% de los docentes encuestados respondieron que *nunca* la realiza, el 62.5% *casi nunca*, el 34.8% *a veces*, el 0.0% *casi siempre* y el 0.0% *siempre*; es decir, aun cuando los docentes logran, mediante su formación, hallazgos importantes en relación con la educación multigrado, todavía requieren de emprender acciones que promuevan la sistematicidad, de acuerdo con la planeación de las adecuaciones al currículo (hecho que implica una construcción sistemática de la clase, ubicando los contenidos por grado, independientemente que el grupo, en su conjunto, represente una diversidad total).

Figura 5
Planeación de las adecuaciones al currículo



El planteamiento para realizar una adecuación curricular requiere más que una transmisión de saberes: es necesario construir un espacio donde se reflexione sobre la propia práctica, donde los docentes analicen la situación particular de cada educando e identifiquen qué barreras para el aprendizaje y la participación social se presentan en su proceso de aprendizaje (incluyendo: maduración, estilo de enseñanza y canal de representación, edad, tipo de etnia, género y condición migratoria...); y, en conjunto, planear acciones para minimizar o eliminarlas.

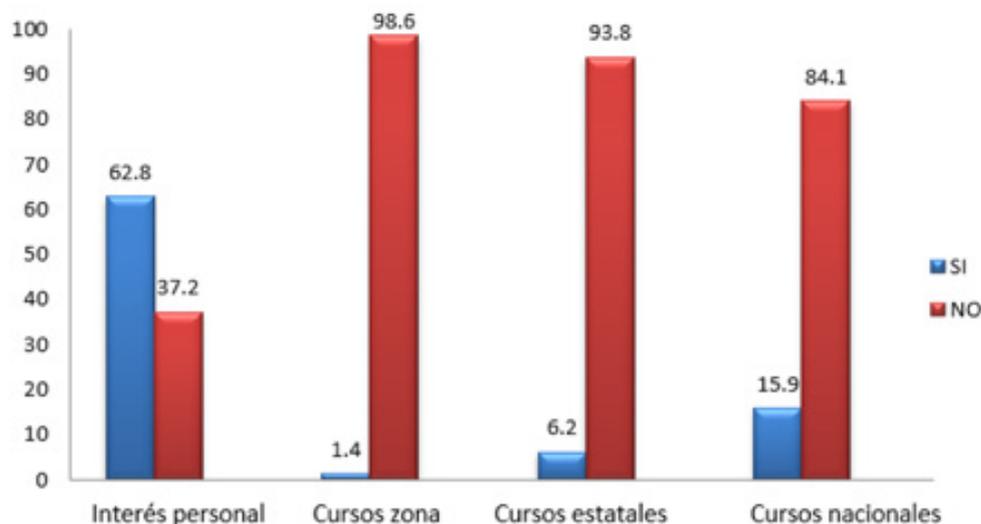
Sobre la capacitación y actualización que los maestros reciben para la atención a grupos multigrado, en su mayoría no tienen ni orientación metodológica ni de diseño provistos por las autoridades inmediatas, para atender la vinculación de contenidos; sin embargo, el 30% busca cursos y programas específicos al tratamiento de la enseñanza multigrado para fortalecer los procesos de enseñanza (el 70% recibe la información que proviene de los CTE, o cursos ofrecidos por la autoridad inmediata). Si la diversidad en un grupo multigrado es una realidad, es importante que los maestros conozcan los elementos metodológicos y didácticos para generar prácticas inclusivas y de carácter multigrado que les permitan mejorar los procesos educativos; en este sentido, la formación, capacitación y actualización del docente es esencial. Al respecto, un estudio realizado en 2011, por Camargo *et al.*, expone que:

La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende (p. 3).

La formación continua es una exigencia inminente para el docente, puesto que representa el espacio de colaboración entre iguales donde se le proporciona el conocimiento, análisis de experiencia compartida, y los aprendizajes que posibilitan una asimilación de habilidades, destrezas y actitudes, que incidirán en la mejora de su práctica profesional, en relación con la atención de la diversidad multigrado.

Figura 6

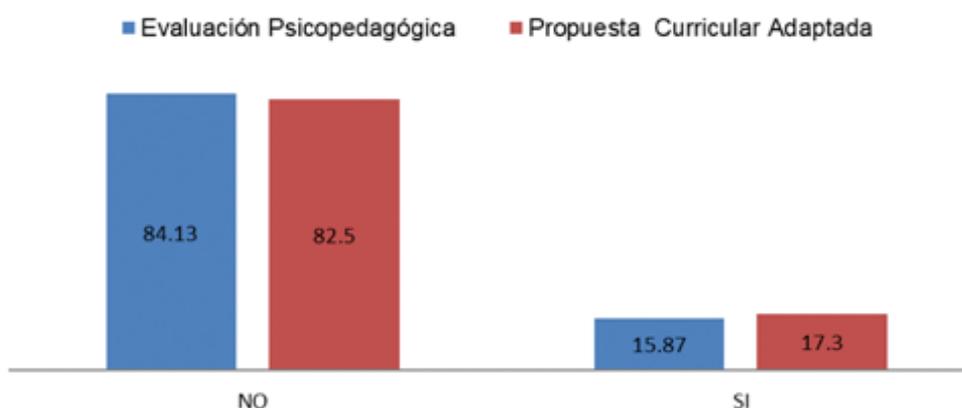
Instancias donde han recibido capacitación los docentes



En la Figura 6, se observa que las autoridades educativas han omitido la capacitación del personal con temas de la enseñanza y del aprendizaje en espacios multigrado. Es preocupación de los maestros cumplir con lo establecido en la línea laboral, sin embargo, los cursos que se han tomado desde el interés personal, representan temáticas genéricas a la educación básica y concernientes a los indicadores de los exámenes de promoción horizontal y vertical, por lo que, al momento de realizar el diseño de la enseñanza, no se contemplan elementos clave para la adaptación al currículo, como es la evaluación psicopedagógica en la que se detectan fortalezas, limitaciones y barreras para el aprendizaje, evaluación que es determinante para establecer una propuesta curricular adaptada a las características específicas de los estudiantes, especialmente en un grupo multigrado.

Figura 7

Aplicación y seguimiento (evaluación para generar propuesta curricular adaptada)



Los maestros, piensan que una evaluación diagnóstica general es suficiente para determinar el tipo de proceso para el aprendizaje, como se realiza en un grupo no multigrado, y que las adecuaciones realizadas al interior de la planeación –cuando ocurren imprevistos– son el tipo de ajuste curricular requerido para el diseño de la enseñanza. Sin embargo, la mayoría no considera la necesidad de una construcción curricular adaptada al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; esta situación no permite analizar que una evaluación psicopedagógica no es exclusiva de la educación especial. Ella posibilita saber:

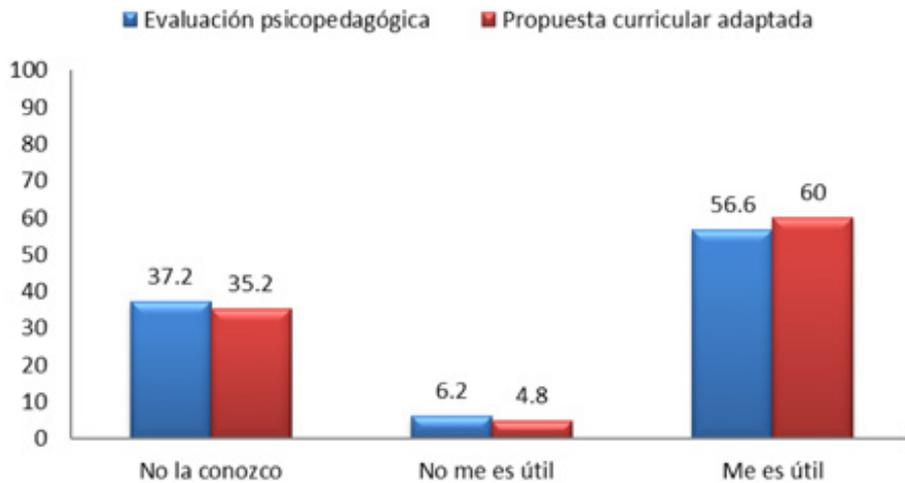
[...] no sólo el grado de conocimiento que posee el alumno, sino las formas en que socializa, sus estilo y ritmos de aprendizaje, sus intereses, sus preferencias, etc. Con base en dicha información, se realizan ajustes generales a la programación para adaptarla a las características observadas (SEP, 2006, p. 47).

Su aplicación resulta relevante, ya que se podrá considerar la posibilidad de una aplicación frente a un diseño con modificaciones didácticas y de metodología, es decir, si existen alumnos que manifiestan serias dificultades para aprender, el maestro generará el apoyo orientado, general, grupal, por grado, individual, según se requiera.

Lo contrastante, en esta primera fase de diagnóstico, es que los resultados muestran que, a pesar de que los maestros no siguen el marco de la evaluación psicopedagógica para conocer las características de los estudiantes, y no aplican algún tipo de propuesta curricular adaptada multigrado (Figura 8), en su mayoría consideran útil su aplicación en la educación con grupos multigrado.

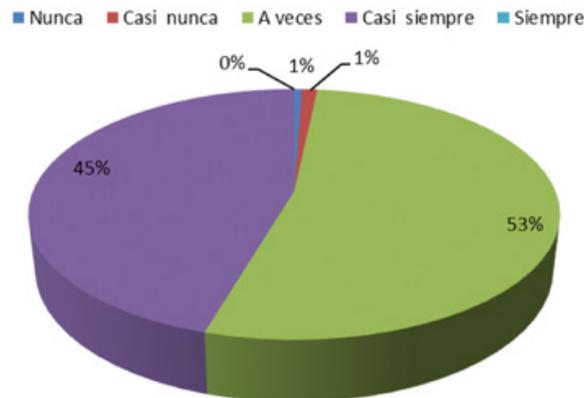
Por tanto, es fundamental realizar acciones de acompañamiento para propiciar que los docentes, frente a grupos de aprendizaje multigrado, sean partícipes en la elaboración de estos procesos. Es a partir de su observación y seguimiento en el quehacer cotidiano, lo que permite posicionarse en el análisis de los grupos, identificando con claridad las limitaciones y fortalezas de los estudiantes, y elaborando propuestas metodológicas que generen un aprendizaje significativo.

Figura 8
Utilidad de los procesos de evaluación y aplicación de propuesta multigrado



A pesar de las condiciones de los colectivos escolares, sus funciones y la generación de comisiones emergentes de la misma condición multigrado (Figura 9), los docentes manifiestan que, en lo relativo a organización y operatividad entre las escuelas –aunque está reglamentada entre los centros de una misma zona–, *a veces* (53%) y *casi siempre* (45%) es necesario compartir experiencias de trabajo con otros centros de diferentes zonas, para ubicar elementos similares que ayuden al trabajo docente, no obstante que existan diversidad de formas de organización entre los centros de trabajo.

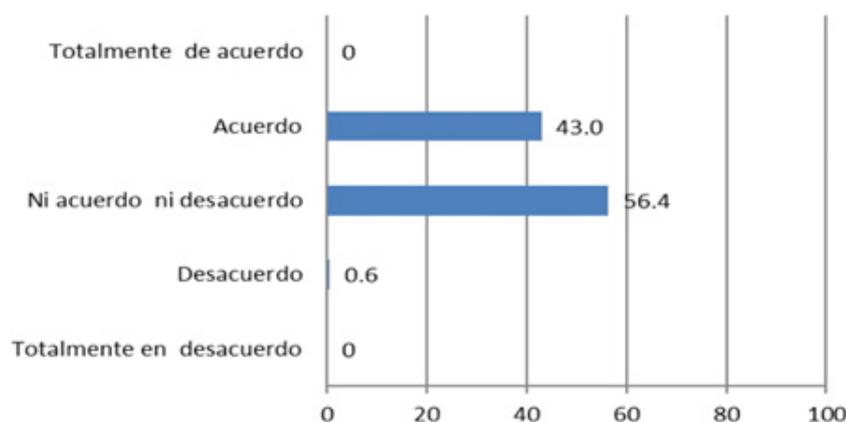
Figura 9
Opinión de docentes respecto al trabajo interzonal



En la Figura 10, menos de la mitad de los docentes manifestaron disposición para realizar una colaboración con un docente investigador externo (43%), para generar una propuesta curricular adaptada a la enseñanza en grupos de aprendizaje multigrado; más de la mitad sostiene una postura neutral (56%) y la minoría (0.6%) expresó poca disposición.

Figura 10

Disposición del docente para colaborar con investigador externo



De estos resultados, se infiere que la postura de los docentes para colaborar con un docente investigador externo es abierta o neutral, y que observan como una necesidad la generación de ambientes de aprendizaje multigrado con docentes de diferentes zonas y condiciones contextuales.

CONCLUSIONES

1. Los docentes aplican con frecuencia ajustes razonables, y adecuaciones al currículo, correspondientes al ajuste de los propósitos educativos, dejando en segundo término la metodología de la enseñanza en grupos multigrado, misma que abarca: la organización del grupo, la presentación dosificada de los aprendizajes esperados similares por grado, la diversificación de los materiales entre las edades...
2. De los criterios que propone Puigdemívol (1996), para la planeación y elaboración de las adecuaciones al currículo, los docentes emplean con mayor frecuencia los de significación, sociabilidad y ampliación de ámbitos; mismos que favorecen el desarrollo de habilidades socioeducativas de niños vulnerables.
3. Las adecuaciones al currículo en general, ya son parte de las actividades de los docentes de grupo: no las perciben como ajenas ni como fuera de su responsabilidad; por el contrario, reconocen su importancia y la necesidad de elaborarlas, aceptándose como actores principales para su implementación; sin embargo, requieren orientación académica y teórica metodológica para establecer un diseño con pertinencia, que responda a las exigencias socioeducativas y psicopedagógicas actuales.
4. En la mayoría de los casos, las adecuaciones al currículo se limitan a las modificaciones que pueden realizar a los materiales y a las actividades; pero cuando se habla de adaptar los contenidos o propósitos curriculares a las particularidades de un grupo multigrado

–donde existen desfases altamente significativos referentes a su propio grupo y grado–, se limitan a brindar contenidos de menor complejidad, sin analizar sus necesidades ni los criterios indispensables para el diseño de las adecuaciones estratégicas que los grupos multigrado deben conocer, entender y desarrollar.

5. Son docentes dispuestos a colaborar entre sus iguales para establecer formas de trabajo que fortalezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en sus grupos de trabajo.

PROPUESTAS

1. Incorporar en el plan, dentro del Marco Curricular y en el Plan de Estudios de la Educación Básica Mexicana, un apartado donde se señalen recomendaciones, propuestas y sugerencias para la atención a grupos multigrado.
2. Establecer recomendaciones de procesos teórico-metodológicos, sustentados en los principios de inclusión y atención a la diversidad, desde la construcción de aprendizaje multigrado.
3. Determinar recomendaciones de dosificación y vinculación de aprendizajes de los campos formativos, como ejemplificación para la atención a grupos multigrado desde la visión de la educación en México.
4. Proponer un diseño de organización curricular (planeación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes), como ejemplo para el fortalecimiento de los procesos didácticos entre dos o más grados, en un mismo espacio grupal. ■

Referencias

- Ames, P. (2004). *Las Escuelas Multigrado en el Contexto Educativo Actual: Desafíos y Posibilidades*. Perú.
- Blanco G., et al. (2021). *Avances y Desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Fundación Mapfre.
- DOF (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Secretaría de Servicios Parlamentarios. 30-05-2011.
- DOF (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. LXII Legislatura Congreso de la Unión Reforma. 07-07-2014.
- García, F.M. (1999). *Socioestadística. Introducción de la Estadística en Sociología*. Alianza editorial.
- García, C., et al. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Garrido, L., y Santana, R. (1994). *Adaptaciones Curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y Educación Especial*. Ciencia de la Educación Preescolar y Especial de Madrid.

- Gobierno del Estado de Chihuahua (2014). *Estrategia Estatal para el Desarrollo de la Educación Básica*. Secretaría de Educación, Cultura y Deporte.
- Guzmán, A., y Alvarado, J.J. (2009). *Fases y Operaciones Metodológicas en la Investigación Educativa*. Asociación de Investigadores en Ciencia de la Educación, COCYTED. Instituto de Cultura del Estado de Durango.
- Lus, M.A. (1995). *De la Integración Escolar a la Escuela Integradora*. Paidós Mexicana.
- Pérez, V., Mira, J., Lorenzo, S., Aranz, J., y Vitaller, J. (2004). *La Investigación Cualitativa: una Alternativa también Válida*.
- Puigdemívol, I. (2000). *Programación de Aula y Adecuación Curricular. El Tratamiento de la Diversidad*. Grao.
- Sánchez, R.N. (2012). El Currículo de la Educación Básica en México: un Proyecto Educativo Flexible para la Atención a la Diversidad y el Fortalecimiento de la Sociedad Democrática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 10.
- Schmelkes, S. (1996). *La Evaluación de los Centros Escolares*. Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN.
- Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Estrategia Estatal para el Desarrollo de la Educación Básica*. Gobierno del Estado de Chihuahua.
- SEP (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México.
- SEP (2011_a). *Antología de Autismo*. Programa Estatal de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa de Chihuahua.
- SEP (2011_b). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica, versión digital*. México.
- Tallaferro, C. (2012). La Formación Docente: Experiencia para el Saber y la Reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 18, enero-diciembre.
- Tomlinson, C. (2001). *El Aula Diversificada: Dar Respuesta a Todas las Necesidades de los Alumnos*. Octaedro.
- Viramontes, E., et al. (2013). Seguimiento de Egresados de las Escuelas Normales. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa en México. Memoria.



JÓVENES EN LA INTERCULTURALIDAD: LOS CASOS DE UNIVERSIDADES INTERCULTURALES DE CHIAPAS E HIDALGO¹

HIGHER EDUCATION STUDENTS IN INTERCULTURALITY: THE CASES OF INTERCULTURAL UNIVERSITIES OF CHIAPAS AND HIDALGO

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2585>

Angélica Camacho Cruz

acamacho4718@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5217-7938>

Luis Galindo Jaimes

lgalindo4718@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7065-0736>

Carmen Guadalupe Marín Levario

pamelafombona@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5253-4037>

Universidad Intercultural de Chiapas, México.

Recibido: mayo 6, 2022 - Aceptado: mayo 22, 2022

Resumen

A partir del Primer Encuentro Virtual, entre las actualmente doce Universidades Interculturales presentes en el mismo número de estados de México, fue posible emitir una convocatoria dirigida a jóvenes estudiantes y egresados de ellas (agosto 5 a septiembre 10, 2021), con el objetivo de compartir experiencias sobre la educación integral y trabajo comunitario en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH), principalmente. La investigación cualitativa, en el área de la educación superior, posibilitó aplicar el instrumento (formulario en línea) que fue respondido de manera anónima por una muestra de alrededor de 550 jóvenes, de 19 lenguas originarias diferentes

¹ Agradecemos a los estudiantes y egresados que se tomaron el tiempo para responder el formulario en línea. Y a los expositores, moderadores, relatores durante el Primer Encuentro Universidades Interculturales, que tuvo por propósito ofrecer diálogo y acuerdo para reestructurar el Modelo de Universidades Interculturales centrado en la Vinculación Comunitaria (Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural de la Subsecretaría de Educación Superior, 2021).

y constó de 25 reactivos (18 cerrados y 7 abiertos). El 70% de quienes respondieron tienen 18 a 21 años de edad y el 25 % son jóvenes y adultos jóvenes de 22 a 29 años. De entre los principales hallazgos y conclusiones destaca una mayor participación de mujeres: en mayor porcentaje (~45%) eligen a estas universidades por las licenciaturas que ofrecen. Tres de cada diez jóvenes, mencionó una posible deserción por problemas económicos y, finalmente, la vinculación comunitaria la consideran actividad esencial a la que debe darse mayor apoyo en todos los sentidos.

Palabras clave: vinculación comunitaria, pertinencia educativa, lenguas indígenas, inclusión.

Abstract

From the First Meeting between the currently 12 Intercultural Universities present in the same number of states in Mexico, it was possible to issue a call for young students and graduates of them (From August 5 to September 10, 2021). In order for them to share their experiences on integral education and their community work at the Intercultural University of Chiapas (UNICH) and the Intercultural University of the state of Hidalgo (UIEH) mainly. The instrument was answered by a sample of around 500 young people from 19 different native languages and consisted of 25 questions (18 items closed and 7 open). Greater participation of women stands out. A higher percentage (~45%) choose these universities for the degrees they offer. Three out of ten young people mentioned possible desertion due to economic problems and finally community involvement, the essential activity that should be given greater support in all senses.

Keywords: Community Outreach, Educational Relevance, Indigenous Languages, Inclusion.

INTRODUCCIÓN

Para reconfigurar las relaciones de los grupos etnopolíticos con el Estado-nación, en el año 2003 nace, en México, el Sub-sistema de Universidades Interculturales con la particularidad de ofrecer una formación integral del estudiante y de no ser exclusivas para indígenas, pero sí ser una alternativa de acceso a la educación superior para revalorar y aplicar conocimientos tradicionales de los pueblos originarios.

La existencia de las Universidades Interculturales se explica desde tres componentes contextuales: a) política social (combate a la pobreza); b) expansión de la matrícula a jóvenes de pueblos originarios, para reducir índices de marginación y favorecer la formación de capital humano y, c) agenda de actores etnopolíticos (Guerrero, 2016).

En su origen, debido a estos rasgos particulares, las Universidades Interculturales propusieron considerar la diversidad, el contexto y contar con una organización académica diferente. Se establecen tres ejes formativos que sustentan y distinguen sus acciones: lengua, cultura y vínculos estrechos con la comunidad. Al mismo tiempo, atienden las competencias profesionales –definidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y responsabilidades que el estudiante desarrolla en su formación para llevar a cabo exitosamente determinada actividad profesional– con un alto sentido de compromiso y ética profesional. Bajo estos ejes rectores surge la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), primera universidad intercultural del país (creación aprobada por la Subsecretaría de Educación Superior en agosto de 2003). Enseguida nace la Universidad Intercultural de Chiapas (creada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas el 1 de diciembre de 2004) que inició actividades el 22 de agosto de 2005 (Casillas y Santini, 2009), con cuatro licenciaturas

pioneras: Turismo Alternativo, Comunicación Intercultural, Lengua y Cultura, y Desarrollo Sustentable. Siete años después, abre sus puertas la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH), el 3 de septiembre de 2012, con una matrícula de 138 estudiantes de origen otomí en su mayoría, con las licenciaturas en Lengua y Cultura, Gestión Comunitaria y Desarrollo Sustentable. Hasta 2017, las 11 Universidades Interculturales (UUII), atendieron una matrícula de 15'084 estudiantes, de casi 20 lenguas originarias de México. En términos de la oferta educativa, actualmente se imparten más de 20 licenciaturas de las cinco áreas del conocimiento: Artes, Humanidades, Agropecuarias-Forestales, Ciencias, Salud, además, de algunos programas de posgrado.

Después de casi cuatro años de no realizar encuentros colectivos entre las diferentes UUII, en septiembre de 2021 se realizó virtualmente el Primer Encuentro de Universidades Interculturales, para fortalecer la vinculación comunitaria, la estructura curricular y visibilizar los saberes, lenguas originarias e integrar la participación de actores y de la comunidad universitaria intercultural. Se plantearon siete mesas temáticas: 1) pedagogías y metodologías indígenas e interculturales; 2) experiencias de vinculación-investigación comunitaria; 3) taller de titulares administrativos; 4) análisis de contenidos curriculares; 5) conversatorio con autoridades y sabios locales; 6) jóvenes e interculturalidad: retos y compromisos, y 7) transversalidad de género en las Universidades Interculturales.

En este documento se analizan los resultados del tema seis, basados en la aplicación de un formulario en línea a jóvenes universitarios, principalmente de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH).

El modelo de educación de las UUII es socioconstructivista intercultural (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2009). En el caso de la UNICH, busca la convivencia a partir del respeto a las diferencias culturales y la prioridad al diálogo intercultural, suscribiendo el respeto y valor que le han dado a su cultura. En 2013, inauguraron Medicina Intercultural (hoy, Médico Cirujano) y Derecho Intercultural. En 2011, se replantearon planes y programas de estudio, y se logró incluir la pertinencia de derechos humanos, no discriminación, igualdad de género, calidad, inclusión en los contenidos curriculares e interrelación de procesos en los niveles educativos que interactúen con contenidos que formen para la vida y, también, responder a los retos de la Agenda 2030, considerando elementos como el contexto para lograr un aprendizaje situado y significativo.

En cuanto a la UIEH, actualmente oferta las licenciaturas de Producción Agropecuaria Sustentable, Arte y Diseño, Derecho Intercultural, Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultura, Turismo Alternativo y Enfermería (Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, s.f.).

La relevancia de la investigación es que la información fue analizada y sistematizada, mostrando la pertinencia de los contenidos con la cultura y tradiciones; sin embargo, existen carencias profundas en torno al trabajo comunitario y la atención a las necesidades de los pueblos originarios.

DESARROLLO

Desde la perspectiva de Catherine Walsh (2009), la interculturalidad ha sido abordada con mayor relevancia desde hace 30 años. Particularmente, plantea que la Educación Intercultural, debe asumirse de manera crítica. Ella refiere que la interculturalidad se explica desde tres perspectivas:

- Relacional: intercambio entre culturas.

- Funcional: reconoce la diversidad y diferencias culturales (sin abordar las causas de la asimetría y desigualdad sociales).
- Crítica: señala hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones distintas de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir.

Sin embargo, la interculturalidad, a pesar que aparece como eje transversal en planes universitarios, se ha limitado a añadir y acomodar un discurso de la diversidad, entendida como convivencia y respeto, sin mayor cambio.

Varios autores abordan temas como: educación cultural y resistencia de los pueblos, y la práctica docente (realidad, dinamismo y procesos intrínsecos a la interculturalidad) (Bolaños y Tattay, 2021; Zuchel y Samour, 2018). Un ejemplo de la simulación sobre atender a los pueblos originarios al proporcionarles una educación superior pertinente a su cultura, es el proyecto emblemático de Ecuador, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», fundada en 2004: después de atropellos y su casi desaparición, ahora navega en los tentáculos de la «colonialidad del poder» (Sarango, 2019).

Aún es necesario impulsar procesos transformadores de la práctica intercultural universitaria. Un trabajo reciente revisa aspectos críticos del modelo educativo de las Universidades Interculturales, enfocándose en su oferta educativa, didácticas y papel otorgado a las diferentes lenguas originarias. También aborda características de los docentes, estudiantes y egresados. Los autores identifican diferencias en tensiones y contradicciones generales, entre las Universidades Interculturales (Dietz y Mateos, 2019).

De igual manera sucede en países latinoamericanos, como Venezuela, donde se descuida el acompañamiento y la transformación que deben caracterizar un proceso de educación inclusiva (Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016).

Por otro lado, como lo señala Navarro-Martínez (2017) cuando analiza las acciones de vinculación comunitaria que realizan los jóvenes en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Unidad Académica Multidisciplinaria de Oxchuc, encuentra limitantes de colaboración e interacción sistemática con los actores comunitarios, principalmente derivadas de restricciones burocráticas, que actualmente prevalecen (2021). A la vez, el autor reconoce que el proceso de vinculación comunitaria es parte fundamental de la experiencia formativa y reflexiva para que jóvenes y pueblos alcancen verdaderas transformaciones.

Sin lugar a dudas, otro elemento importante para los pueblos originarios y docentes es el conocimiento de las lenguas originarias; para la etnia tsotsil, el idioma tiene un carácter dual: es simultáneamente un medio de comunicación y a la vez, un vehículo de conocimiento, inseparable de la cultura (Bolom, 2020).

Para Chiapas, se reconocen 12 lenguas: ch'ol, chuj, jakalteco, lacandon, mam, q'anjob'al, qat'o'k, teko, tojolabal, tseltal, tsotsil y zoque. En el estado de Hidalgo se mantienen tres idiomas: el náhuatl, en hñähñü (otomí) y el tepehua. Bajo esta diversidad lingüística y de pensamiento se trabaja en las Universidades Interculturales, para construir espacios de diálogo que promuevan los saberes tradicionales y fomenten el respeto. En definitiva, la interculturalidad es un proceso complejo que dista de lograrse, aunque se reconocen ciertos esfuerzos de docentes y estudiantes comprometidos con las prácticas comunitarias, que fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje y el bienestar común.

De acuerdo con Mato (2011), las Universidades Interculturales (UUII) aún mantienen: actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos, hacia diversos sectores de población; dificultades derivadas de la rigidez de criterios; obstáculos

institucionales administrativos, derivados de la inflexibilidad de los procedimientos; dificultades económicas de los estudiantes para dedicarse más y mejor a su formación, e insuficiencia de becas.

Por lo anteriormente planteado, el objetivo de la investigación es conocer la percepción de los estudiantes sobre el funcionamiento y la atención que les brindan, en torno a sus experiencias sobre la educación integral y el trabajo comunitario. Situación que se enmarca en el Decreto de Creación (2004) que tiene como reto: ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior; acercar la oferta educativa a los grupos sociales en situación de desventaja, y ofrecer educación superior pertinente, de calidad y con equidad a los pueblos originarios. La información se obtuvo a partir de formularios respondidos en línea, de manera anónima, por más de 500 jóvenes, en su mayoría de la UNICH y la UIEH.

La relevancia de la investigación es que la información se analizó y sistematizó mostrando que hay pertinencia de los contenidos con la cultura y tradiciones; sin embargo, existen carencias profundas en torno al trabajo comunitario y la atención a las necesidades de los pueblos originarios.

Aún distantes de lograr el propósito de inclusión y atención de calidad, son pertinentes las palabras de Carmen Clavijo:

Lo que ha fallado es la implementación de la educación intercultural, por dos razones: desconocimiento de los conceptos claves de la formación de cada cosmovisión y, por otro lado, la falta de empatía, porque no se habla de civilizaciones muertas hace años, sino de personas vivas con cultura y conocimientos que entregar (como se cita en Marcoy, 2021, párr. 7).

METODOLOGÍA

Derivado de las medidas sanitarias emergidas de la pandemia COVID 19, el Primer Encuentro de Universidades Interculturales, se realizó virtualmente del 20 al 24 de septiembre de 2021, con el apoyo de la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural, para reorientar el quehacer universitario intercultural. Se abordaron, como ya mencionamos, siete mesas temáticas. Este artículo analiza los resultados del tema seis: «jóvenes universitarios». Se generó un cuestionario (formulario en línea) para acercarse a la perspectiva que tienen los jóvenes –principalmente de la UNICH y de la UIEH–, quienes respondieron al instrumento de manera anónima, durante un período de 40 días (plataforma abierta del 5 agosto al 20 de septiembre 2021). El cuestionario constó de 25 reactivos, que abarcaron datos generales, razones de ingreso, principales problemáticas enfrentadas, pertinencia de conocimientos adquiridos, beneficios que otorgan las instituciones, y la importancia de la vinculación comunitaria durante su formación universitaria.

Después de la recepción de información, se procedió al análisis cuantitativo de 18 reactivos cerrados (desde dos opciones hasta seis) y a la interpretación cualitativa de siete reactivos restantes.

La base de datos fue creada en Excel. Al tiempo se ajustó y codificó para realizar diferentes tablas dinámicas y, con ello, calcular medidas de tendencia central y sistematizar la información en gráficos y cuadros, que mostraran las respuestas de los cerca de 550 jóvenes. Fueron realizadas comparaciones y ponderaciones básicas a través del programa Excel calculando datos mínimos, máximos y promedios. Se organizaron preguntas abiertas de acuerdo con la frecuencia de los temas abordados; aquellos indicadores de mayor repetición se asociaron para mostrarlos en términos cuantitativos referentes a actividades extracurriculares, atención del cuerpo administrativo y mejoras hacia la institución universitaria. Se

destaca que la información fue presentada a las autoridades de las diferentes Universidades Interculturales y a la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI), quienes asistieron de manera virtual a las diferentes temáticas del evento.

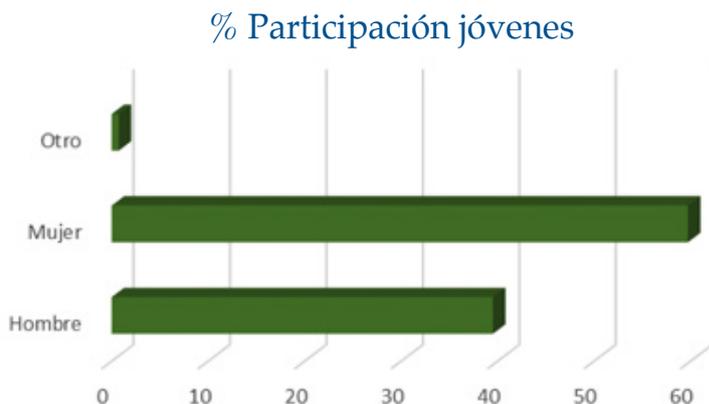
RESULTADOS

Los retos y compromisos que emanan de los datos recabados, provenientes de 550 jóvenes que respondieron al instrumento, muestran que se promueven lazos para la transformación socio-territorial, tanto con sus compañeros como con los espacios comunitarios donde interactúan antes, durante y después de sus estudios universitarios.

A partir de los datos de la actual Dirección General de Educación Superior Universitaria Intercultural (DGESUI) –que registra una matrícula de alrededor de 15 mil estudiantes en las 12 UUII–, se tuvo una respuesta del 4%. De él, 93% fueron estudiantes activos y 7% egresados. A lo largo de las respuestas recibidas se notó mayor participación (60%) de las mujeres en cuanto a emitir su opinión vía formulario: arriba de 100 mujeres más, en comparación al género masculino, quienes alcanzaron un total de 217 varones. Algunos jóvenes también expresaron no pertenecer a ningún sexo (género binario).

Figura 1

Distribución de jóvenes que estudian o egresaron de las UUII y respondieron la encuesta virtual aplicada, vía formulario, del 05 agosto al 20 de septiembre 2021



Asimismo, encontramos que quienes ingresan a las Universidades Interculturales, en su mayoría son quienes recién egresan de las escuelas media superior. Cerca del 70% son estudiantes cuya edad oscila entre los 18 y 21 años de edad. Tan solo 38 jóvenes de 510 que respondieron, pertenecen al grupo de edad mayor a 30 años. La información recibida referente a la elección de licenciaturas, fue categorizada de acuerdo con las cinco áreas del conocimiento que maneja el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en México. De ahí surge el resultado que muestra el gran interés de los entrevistados hacia el área de humanidades-orientación vocacional que demandan cerca del 50% de los estudiantes; es decir, dichas UUII atienden, mayormente, el área del conocimiento humanístico, cultural, artístico, biológico-productivo, de salud y, en mínimo porcentaje, el área de ingenierías (2%).

Se obtuvieron datos que muestran la pertenencia de los jóvenes hacia algún pueblo originario: se registraron, en total, 19 lenguas originarias, de las cuales el 50% manifestaron hablar tseltal, mazahua, otomí y náhuatl, mayoritariamente; en mínimo porcentaje respondieron los

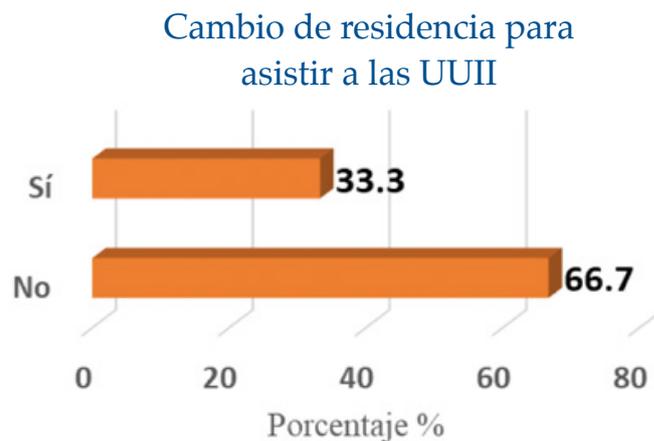
tsotsiles y tojolabales. Lo anterior, demuestra que las UUII aún mantienen atención al menos a 62% de jóvenes provenientes de dichos pueblos indígenas. El 38% restante mencionó únicamente hablar el español.

Por otro lado, el análisis de la información sobre las razones por las que estudiaron en las UUII, más del 40% respondió que estas instituciones tuvieron la oferta educativa que buscaban. Lo cual permite interpretar que los programas educativos (Lengua y Cultura, Turismo Alternativo, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural, Producción Agropecuaria Sustentable, Derecho Intercultural, entre otras) que actualmente se imparten, siguen vigentes.

La sistematización referente a la atención de los jóvenes en sus comunidades de origen, que mencionan las UUII, no necesariamente se cumple. Los datos señalaron que más del 30% (160 de los encuestados) debieron abandonar sus hogares para salir al lugar donde están las UUII, lo cual ocasionó más gastos y, sobre todo, cambio de hábitos alimenticios (Figura 2). Solo un 10.8% expresaron que mantuvieron su dieta a lo largo de su estancia en las UUII. Esto señala que es de suma importancia ofrecer alimentos sanos, nutritivos y balanceados en los diferentes espacios de cada escuela. Más aún con los efectos que visibilizó la presente pandemia COVID 19, dejando experiencias de que es esencial el mantener una alimentación libre de productos chatarra y acompañada de ejercicio permanente.

Figura 2

Cantidad de jóvenes que deben salir de su comunidad de origen para residir en la localidad donde se ubica la UUII más cercana



Sobre la pertinencia de los conocimientos adquiridos durante su estancia en las diferentes licenciaturas que cursan o cursaron los jóvenes, existe una diferencia significativa en las respuestas recibidas. El 95% mencionó que los contenidos impartidos son acordes a su cultura y al programa educativo; únicamente ocho declararon que los contenidos abordados en la Licenciatura en Artes, no fueron pertinentes a su cultura.

Otro aspecto que se abordó, a lo largo del instrumento desarrollado, refirió a las habilidades y actitudes que los jóvenes han adquirido y su aplicación en la mejora de las comunidades. Esto fue alentador, a pesar que en las aulas –y ahora a la distancia– se dejaron de visitar los espacios donde realizan trabajo de vinculación; poco más de la mitad (52%) de los encuestados expresaron que definitivamente sí hacen, o harán uso, de todos los aprendizajes obtenidos durante su formación académica en las diferentes UUII. Tan solo tres respuestas de 510 cuestionarios, indicaron que probablemente no serán de utilidad o no los aplicarán, siendo

los mismos jóvenes pertenecientes a la Licenciatura en Artes. Finalmente 34% de ellos, señaló que lo más probable es que sean de utilidad en sus diferentes actividades, durante y después de sus estudios universitarios.

Es importante advertir el grado de incidencia positiva que expresaron los jóvenes hacia diferentes actividades extracurriculares, a pesar de que muchas veces no se ofertan de manera permanente y profesional en las UUII. De manera general, destacan con casi un 50% aquellas relacionadas a la danza, el baile, el teatro, la pintura y la poesía que, en su conjunto, se representan como artísticas-culturales (Figura 3).

A pesar de carecer de una verdadera atención psicológica permanente y de calidad, los jóvenes expresaron su interés por mantener y mejorar –bajo planes estructurados y personal capacitado, aunado a convenios con diferentes centros de respaldo frente a drogas, violencia, embarazos no deseados, alcoholismo...– el apoyo de tutorías. El tema del deporte y la salud tuvieron un porcentaje similar: alrededor del 15%, porcentaje que no debiera ser minimizado por las autoridades educativas. Lo que demuestra la necesidad de mantener espacios recreativos, instrumental básico, personal capacitado para atender emergencias y fomentar diferentes deportes de manera inclusiva y permanente en cada UUII. Resaltan que cerca del 70% de la población estudiantil que respondió, argumenta la necesidad de mantener actividades que sustenten su formación profesional.

Figura 3

Respuestas obtenidas sobre actividades extracurriculares en la formación integral de los jóvenes que cursan sus estudios en las UUII

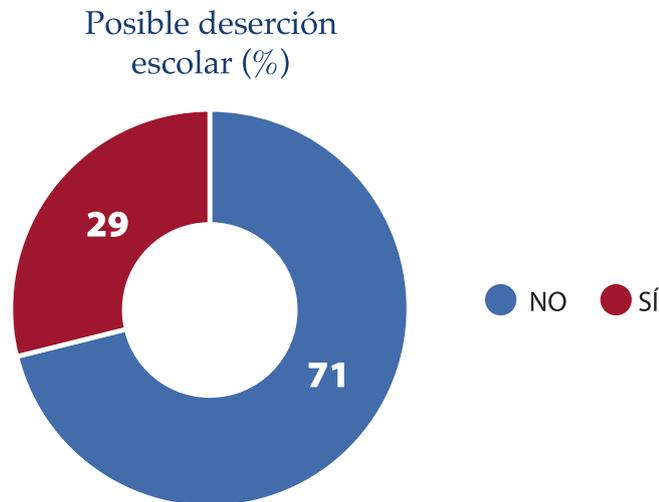


Otro de los grandes temas abordados en el instrumento de consulta es el relacionado a la deserción escolar. Se preguntó si, a lo largo de su estancia en la universidad, han considerado abandonar sus estudios: tres de cada diez jóvenes, lo pensó (Figura 4). De esta proporción, 64% fueron mujeres y 56% pertenecientes a diferentes pueblos originarios. Estos datos pueden indicar que las dificultades se acentúan en las jóvenes y hablantes de alguna lengua indígena. Entre las principales dificultades, los resultados muestran que sobresale el 70% en el aspecto económico. A pesar de contar con una beca que otorga el Gobierno Federal, sigue siendo un problema el mantener sus gastos de renta, alimentación, transporte y equipo

mínimo para acudir a la universidad. Le sigue, en orden de importancia, el aspecto familiar que influye en tomar la decisión de desertar en algún momento de la licenciatura. El factor de vocación o problemas académicos, ocupa prácticamente la última razón al momento de solicitar una baja temporal o definitiva.

Figura 4

Probabilidad de deserción de los jóvenes en las Universidades Interculturales



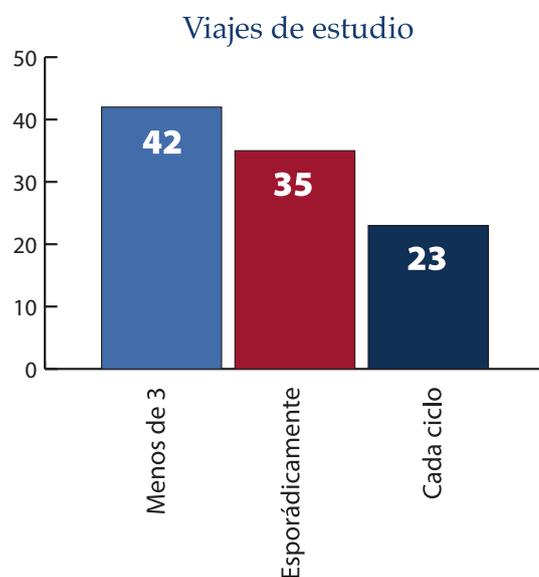
Abordado el tema de la vinculación comunitaria de los jóvenes y su relación con el quehacer formativo, destacamos las diferentes actividades que realizan en diversas comunidades de trabajo. Se consultó la cantidad de visitas que realizan a las comunidades, durante su estancia en la universidad. El rango de respuesta fue desde: nunca, hasta dos o más cada semestre. La mayoría (41%), afirmó acudir a las comunidades una vez al semestre. Un porcentaje alto (casi 30%) respondió que realizan vinculación comunitaria de manera esporádica, y tan solo un 10% acude dos veces al semestre. Lo anterior, evidencia que, aunque en los decretos de creación y en el discurso, las UUII mencionan su prioridad en las actividades comunitarias y de atención a necesidades sentidas por la población, en la realidad no se refleja en la enseñanza-aprendizaje con los estudiantes, aunado ello a las dificultades administrativas y a los escasos recursos que manifiestan poseer las autoridades universitarias. El costo del desatino se refleja en la formación de los estudiantes.

Son pocos los docentes dispuestos a apoyar y dar verdadero seguimiento a la vinculación comunitaria. Ejemplos sobran: cuando hubo recursos de programas federales (PIFI, PROFOCIE, PROFEXE), se alquilaban vehículos para el traslado, pago de alimentos a docentes y estudiantes y, aun así, fueron visitas de ida-vuelta, en las que algunas ocasiones solo los estudiantes llegaban a realizar preguntas y el docente permanecía en el transporte, esperando el pronto regreso. El otro ejemplo es el de viajes de estudio, que se proponen destinos lejanos y en ciudades cosmopolitas, donde se pagan los viáticos de, al menos, dos profesores que acompañan, pero siguen siendo visitas de momento, sin seguimiento y resultados que ayuden a la comunidad académica ni a la vinculación. En los programas de estudio de las diferentes UUII, se promocionan este tipo de actividades como parte del currículo con la finalidad de aportar al perfil profesional. Los datos muestran que cerca del 50% de los jóvenes (Figura 5), únicamente realiza los viajes en menos de tres ocasiones

durante toda su estancia de cuatro años en la universidad; de manera general, dichas actividades formativas deben reforzarse y ser verdadero complemento de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Figura 5

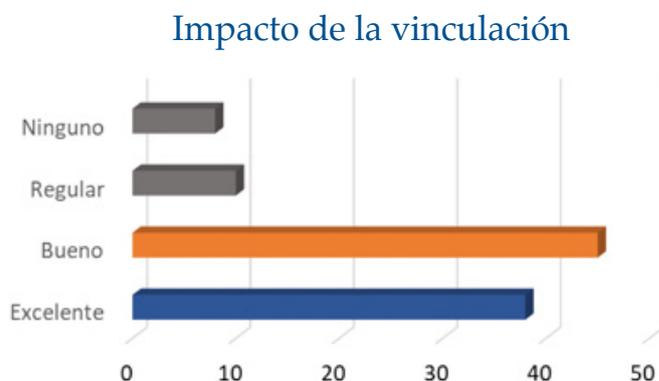
Se muestran las tres opciones que respondieron los jóvenes al preguntarles sobre la frecuencia de realizar visitas académicas durante su permanencia en la universidad



A pesar de la falta de apoyo y compromiso institucionales, los jóvenes hacen ver la importancia de realizar actividades de vinculación comunitaria. A través de las diferentes asignaturas y perfiles de egreso de las licenciaturas, se evidencia que la mayoría (83%) reconoce como excelente y bueno, el beneficio que ejercen las actividades de vinculación comunitaria que se realizan con los actores de diferentes espacios urbanos y rurales aledaños a sus universidades.

Figura 6

Impacto positivo de los trabajos de vinculación comunitaria en la formación profesional de los jóvenes universitarios



Cuadro 1

Las 510 respuestas obtenidas sobre mantener contacto comunitario, se distribuyen en las siguientes cinco opciones

Relación comunitaria	%
Sigue en contacto	29
Solo durante clases	25
Algunas veces	24
Ninguna	17
Ejerzo otras	5

Como se observa en el cuadro anterior, los jóvenes universitarios conservan relaciones de vinculación comunitaria aún después de egresar y terminar sus labores académicas. Los estudiantes mantienen ciertas acciones para estar en relación con las comunidades, entre las que destacan el trabajo voluntario, las visitas esporádicas y cerca del 25% apoya en la gestión de proyectos. No se hace a un lado, de ninguna manera, la importancia de realizar estancias cortas en diferentes UUII o incluso en organizaciones que les proporcionen temas prácticos para sus perfiles de egreso. Únicamente un menor porcentaje respondió que no existe ninguna comunicación con las comunidades.

En esta última parte del estudio, destacamos las propuestas (Cuadro 2) que fortalecen la enseñanza-aprendizaje de los jóvenes. Al priorizarlas, valoran que las UUII promuevan actividades artísticas y culturales: fotografía, fomento a la lectura, talleres de matemáticas y computación también fueron las opciones valoradas en mayor frecuencia.

Por otro lado, también atendieron el aspecto administrativo, proporcionando algunos elementos que promueven el mejor desarrollo de su vida universitaria (Cuadro 3). Asimismo, aportaron algunas iniciativas hacia los docentes que les imparten clases: a) realización de mayores actividades prácticas; b) fomentar intercambios y ayudantías; c) abogar por espacios de trabajo práctico «verdaderamente» equipados, para cada licenciatura y, d) impulsar la realización de viajes de estudio, relacionados a su perfil profesional.

En cuanto a las mejoras que mencionan, relativas al trabajo comunitario, se encuentran: a) dar seguimiento permanente a las comunidades; b) contar con apoyo para visitar, en más ocasiones, los espacios comunitarios; c) asignar transporte para realizar las visitas comunitarias. Lo anterior, derivado de la contribución que han tenido para aplicar conocimientos de aula en el campo. Ello les ha otorgado: un acercamiento comunitario; aprender a interactuar con diversos actores; respetar diferentes formas de vida; poseer un aprendizaje efectivo de las lenguas originarias, entre otras.

Cuadro 2

Algunas temáticas que resultan relevantes para los jóvenes universitarios

	Propuestas	Ejemplos
1.	Artísticas y culturales	Fotografía, pintura, danza
2.	Deportivas	Fútbol, básquetbol, yoga
3.	Socioemocionales	Pláticas y dinámicas
4.	Proyectos y prácticas de campo	Participación en investigaciones ambientales, jurídicas y antropológicas
5.	Club de lectura y poesía	Resalta que en estos géneros se promueva la lengua originaria
6.	Talleres	Computación, ajedrez, matemáticas, herbolaria
7.	Estadías	Organizaciones, universidades

Cuadro 3

Acciones de interés mencionadas por los jóvenes para mejorar los trámites durante su vida académica

✓ Atención informada y de calidad
✓ Agilidad en trámites
✓ Mayor organización
✓ Libre expresión de inconformidades
✓ Mejor equipamiento (aulas y cómputo)
✓ Acceso a internet
✓ Mejoras en cafetería y áreas deportivas
✓ Equipo para atención médica

Finalmente es de nuestro interés compartir algunos comentarios vertidos en las preguntas abiertas del instrumento aplicado:

- Los proyectos integradores han ayudado a darme cuenta sobre las problemáticas que aquejan a mi población y, partir de ello, realizar propuestas para que la comunidad misma tome acciones ante las situaciones, además del uso de la lengua indígena y la aplicación en mi comunidad, además de tener materias que me ayudan a entender sobre las culturas y tradiciones de mi pueblo y como poder relacionarme mejor con mi entorno.
- El conocimiento adquirido ha despertado una conciencia en mí que se está transmitiendo de forma colectiva en mi comunidad y, de esta manera, estamos comenzando a visibilizar problemáticas y plantearnos posibles soluciones.
- Mi escuela 🙄🇲🇽, la escuela donde aprendí a leer y a escribir en mi lengua materna tsotsil. La universidad dio un giro total a mi vida, después de sentir pena, por recibir comentarios racistas –como «india» y «chamulita» en la primaria–, la universidad intercultural cambió ese pensamiento que tenía, esa pena y vergüenza acumulada. Mil gracias Universidad Intercultural de Chiapas 🇲🇽

CONCLUSIONES

Garantizar la participación y el reconocimiento del Derecho, trae consigo demandas de cambios y de transformaciones institucionales en todos los niveles y áreas de acción. Formar con calidad, reconociendo la diversidad y la igualdad en el Derecho, es un reto a enfrentar (Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016).

No cabe duda que la voz y reflexión de los estudiantes y egresados de las Universidades Interculturales debe ser escuchada y atendida. No basta con el discurso de que ellos son el centro y la razón de ser de la educación superior intercultural. Debe demostrarse un compromiso eficaz y eficiente de parte de las autoridades y de toda la base trabajadora. Es primordial analizar el quehacer de la educación superior: no olvidar que es la formación de recursos humanos. No debe caerse en actitudes de evasión o solo canalizar el esfuerzo docente en la investigación, por ingresar a sistemas de premiación a los docentes.

Es esencial hacer una pausa, voltear, analizar y reencaminar el andar de las UUII, en torno a la atención estudiantil. Aquí se mostraron elementos claves y valiosos que permiten tomar decisiones precisas del rumbo al que deben encauzarse las UUII en favor de la inclusión y considerar, realmente, las propuestas emanadas de la comunidad estudiantil.

En concordancia con Suárez Sosaya (2017), es apremiante atender el proceso para evitar el ahondamiento de la brecha que separa el mundo institucional del estudiantil. La autora identifica a los estudiantes como juventud y reconoce el término como una construcción social, lo cual significa considerar que los sujetos, situados en contextos socio-históricos concretos, actúan y poseen la capacidad para transformar, construir y reconstruir las representaciones que existen sobre ellos y sobre otros.

Es indispensable el apoyo para orientar y canalizarles a diferentes actividades y espacios, indicadores clave para minimizar el índice de deserción, embarazos no deseados y especialmente, acompañar a los jóvenes que necesitan refuerzo académico, o bien, motivar a aquellos en situación de vulnerabilidad social, para iniciar sus trayectorias universitarias en instituciones públicas de gestión estatal (Cerezo, 2018). ■

Referencias

- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). La Educación Propia: una Realidad de Resistencia Educativa y Cultural de los Pueblos. *Revista Educación y Ciudad*, 22, 45-56.
- Bolom Pale, M. (2020). La Traducción como un Acto Epistémico desde la Lengua Tsotsil. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4(3), 29-36.
- Casillas Muñoz, M. de L., y Santini Villar, L. (2009). *Universidad Intercultural Modelo Educativo*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Cerezo, L. (2018). El Ingreso a la Universidad de Jóvenes en Situación de Vulnerabilidad Social: Razones y Factores que los Motivan. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IX(25), 62-84.
- Delgado-Sanoja, H.D., y Blanco-Gómez, G. (2016). Inclusión en la Educación Universitaria. Las Palabras y Experiencias detrás del Proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>
- Dietz, G., y Mateos, C. (2019). Las Universidades Interculturales de México. Logros y Retos de un Nuevo Subsistema de Educación Superior. *Estudio sobre las Culturas Contemporáneas*, Época II, XXV(49), 163-190.
- Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural de la Subsecretaría de Educación Superior (2021, 20-24 de septiembre). *Encuentro de Universidades Interculturales*. <https://cutt.ly/9JhIwG7>
- Guerrero, L.A.T. (2016). El Subsistema de Universidades Interculturales en México. Entre la Política Social y Política Educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(1), 7-50.
- Marcos, J. (2021, 17 de marzo). *El Amor y la Educación Intercultural es el Camino para Finalizar los Conflictos con los Pueblos Originarios*. La-Yati Carmen Clavijo. <https://cutt.ly/AJhERp4>

- Mato, D. (2011). Universidades Indígenas de América Latina: Logros, Problemas y Desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, 1, 63-85.
- Navarro-Martínez, S.I. (2018). Perspectivas y Alcances de la Vinculación Comunitaria. El Caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XVI(1), 88-102.
- Sarango Macas, L.F. (2019). La Universidad Intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, una Propuesta Atrapada en la Colonialidad del Poder. *Revista Universitaria del Caribe*, 23(2), 31-43. <https://cutt.ly/PJhTCA6>
- Suárez Zozaya, M.H. (2017). Juventud de los Estudiantes Universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 39-54.
- Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (s.f.). *Sobre la Región*. <https://cutt.ly/IJcBpm1>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. <https://cutt.ly/VJhTKhy>
- Zuchel, L., y Samour, H. (2018, julio). Para una Interculturalidad Crítica. Reflexiones desde Raúl Fonet Betancourt e Ignacio Ellacuría. *Revista de Filosofía*, 9. Debates contemporáneos sobre Justicia Social (Especial), 75-98. <https://cutt.ly/2JhTP5e>



REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS DE INNOVACIÓN CURRICULAR DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

IMPLICIT REPRESENTATIONS OF CURRICULAR INNOVATION OF HIGHER EDUCATION TEACHERS

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2586>

Briseda Noemí Ramos Ramírez
Universidad de Colima.

bris_amos@uacol.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8564-4993>

María Concepción Barrón Tirado
UNAM/IISUE. SNI Nivel II.

baticon3@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

Recibido: mayo 6, 2022 - Aceptado: mayo 22, 2022

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación acerca de las representaciones implícitas del profesorado de educación superior sobre la innovación curricular y su relación con el desempeño en el aula. El estudio se llevó a cabo con docentes de una licenciatura de la Universidad de Colima, en la que se implementó el modelo basado en competencias como parte de un proceso de innovación curricular. Participaron catorce docentes. La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo-descriptivo y se utilizó un cuestionario elaborado con base en dilemas y preguntas abiertas, como instrumento para la recogida de información. Se puede afirmar que el análisis de las representaciones implícitas de los docentes comienza en la autopercepción en torno a su desempeño; sus creencias, bagaje cultural y su contexto social, son determinantes en su concepción en relación con el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la innovación. En términos generales, se identifica el compromiso con la enseñanza, el interés por los estudiantes y la contradicción entre un pensamiento lineal o progresivo y una práctica que añade herramientas didácticas que presumen de resultados metacognitivos: todo esto inmerso en un contexto de construcción y reconstrucción de la enseñanza de manera continua.

Palabras clave: representaciones implícitas, innovación curricular, docencia.

Abstract

The article presents the results of an investigation about the implicit representations of higher education teachers about curricular innovation and its relationship with classroom performance. The study was carried out with teachers of a degree from the University of Colima, in which the competency-based model was implemented as part of a curricular innovation process. Fourteen teachers participated. The research was carried out under a qualitative - descriptive approach and a questionnaire based on dilemmas and open questions was used as an instrument for collecting information. It can be affirmed that the analysis of the implicit representations of the teachers begins in the self-perception regarding their performance; their beliefs, cultural background and their social context, which is decisive in their conception regarding learning, teaching, evaluation and innovation. In general terms, commitment to teaching, interest in students and the contradiction between linear or progressive thinking and a practice that adds didactic tools that boast metacognitive results are identified, all of this immersed in a context of construction and reconstruction of teaching continuously.

Key words: Implicit Representations, Curricular Innovation, Teaching.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la Historia, la práctica docente ha jugado un papel sustancial en las manifestaciones teóricas sobre la enseñanza, los cambios en los sistemas educativos y las corrientes acerca de los modelos de cómo enseñar, posicionan el trabajo del docente como referente importante en la manifestación de dichos modelos y corrientes en el aula; sin embargo, el pensamiento docente no siempre concuerda con la teoría y su representación dista de lo que se puntualiza en el currículo.

Ante este panorama, el estudio de las concepciones implícitas del profesor, es un referente para la comprensión de las representaciones que realiza el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Según Pozo (2006), para comprender las concepciones del profesorado, se deben situar no solo el contexto de la cultura actual, sino también de la historia cultural, es decir, los seres humanos poseen una herencia cultural histórica –que se manifiesta de manera implícita y explícita–, por lo que la representación tanto de lo que se concibe como aprendizaje y enseñanza, conlleva un conjunto de concepciones y creencias (Ortega y Gasset, 1999).

Asimismo, para Pozo (2003), no solo es elemental la herencia cultural, sino también el sistema cognitivo, que alude a:

la capacidad de saber lo que sabemos y, por tanto, también lo que ignoramos; pero también de imaginar o intuir lo que otros saben y, por tanto, también lo que ignoran, así como la capacidad de compartir e intercambiar con los demás nuestras representaciones, en suma, de distribuirlas socialmente (p. 35).

Esa capacidad cognitiva es la que permite cambiar de mentalidad y generar variaciones en los procesos educativos. En resumen, en el estudio de las concepciones interactúan, tanto la herencia cultural como la capacidad cognitiva, cuya conjunción da origen a teorías que se representan implícita o explícitamente.

La innovación curricular no comprende solo un proceso de reestructura curricular o cambio de modelo: conlleva un cambio de mentalidad del docente, pues es quien ejecuta

la acción de enseñanza y facilita el proceso de aprender en el aula; por tanto, la innovación curricular supone las concepciones implícitas del docente acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, los estudiantes y, en general, del proceso educativo.

En este marco, se realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar las representaciones implícitas de innovación curricular de profesores de educación superior, para ello se tomó como población de estudio a los docentes de la licenciatura de la DES Pedagogía de la Universidad de Colima, cuya reestructura curricular se centró en el enfoque basado en competencias, considerado un modelo centrado en el estudiante.

El análisis es ampliamente rico y ha brindado información en diferentes perspectivas acerca del pensamiento del profesorado. Este trabajo expone únicamente una parte de los resultados; centramos el discurso en cómo concibe el profesorado de educación superior la enseñanza y el aprendizaje, en el marco de la innovación curricular y cuál es la representación que hace en el aula. Esto permite puntualizar el proceso de construcción y reconstrucción de la enseñanza que realiza el profesorado en su práctica.

REFERENTE TEÓRICO

La manifestación de la innovación curricular tiene distintas formas. De acuerdo con Gómez y Celis (2004), se caracteriza de manera general por el aprendizaje autónomo, la revaloración laboral de la docencia, la flexibilidad curricular y la organización de la oferta de formación en diversos ciclos cortos y secuenciales. En este sentido, muchas instituciones de educación superior consideran distintos elementos en el currículo para tener la característica de ser innovadores; algunas, como la Universidad de Colima, han incorporado el enfoque en competencias, pues es una posibilidad para renovar los planes y programas con esquemas innovadores.

En el caso de los programas de la DES Pedagogía, de la Universidades de Colima, el eje rector del currículo innovador es el enfoque por competencias; a partir de este se promueven metodologías didácticas, como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje por proyectos, entre otras. Desde este enfoque, el plan de estudios, se orienta a facilitar en los alumnos el desarrollo de las competencias genéricas y las específicas de cada programa educativo. El currículum basado en competencias se construye «orientando los componentes del mismo, hacia el logro de aprendizajes significativos y disponibles para su transferencia con la guía de los estándares de competencia de cada profesión» (Belocchio, 2010, p. 20), características esenciales de los programas innovadores.

Asimismo, en el trabajo de diseño e implementación del currículo innovador es indispensable la participación del docente quien, desde su óptica, lleva a cabo el currículo en el aula y promueve estrategias en el marco de la innovación. Algunos estudios sobre las creencias de los docentes, identifican que la enseñanza está vinculada con sus propias construcciones y significados, de acuerdo con sus estructuras y creencias (Lagos, Albarrán, Aguilar, Errázuriz, 2016; Álvarez, 2012, y Pereira y Pozo, 2014).

Desde estas posturas, la innovación podría originarse de manera colectiva a través del conjunto de docentes incorporados en las instituciones de educación superior (IES), como lo señala Rojas (2019):

El maestro debe conocer y estar claro del papel clave y protagónico de acompañamiento que tiene sobre los alumnos y debe estar familiarizado con el cambio de paradigma educacional, donde el rol del maestro no es solo la comprobación del aprendizaje sino la enseñanza de la aplicación de los mismos en la sociedad (p. 60).

Desde esta perspectiva, el docente es el agente innovador que puede impulsar políticas que promuevan la mejora de las condiciones de la educación superior, así como de su profesión. Para dar paso a este rol, el docente deberá enfrentarse a sus propias representaciones, tanto implícitas como explícitas.

LAS REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITAS

Para comprender a qué nos referimos con las representaciones implícitas y explícitas del docente, partimos de que el estudio de las representaciones implícitas se desprende de la psicología cognitiva, que concibe al sujeto como objeto de su propia representación. Desde este posicionamiento, se entiende por representación «un constructo teórico, que se emplea para describir un estado mental o proceso social de cualquier naturaleza y a partir del cual se designan objetos físicos o ideales» (Wagner y Flores, 2010, p. 144).

Pozo (2001) señala que los seres humanos necesitan representarse en el mundo para predecir y controlar el entorno. En la medida en que la mente humana organiza y representa el conocimiento, el sistema cognitivo extrae de la estructura correlacional del mundo la información requerida e impone, al mismo tiempo, procesos y representaciones para reducir la incertidumbre, en la búsqueda de un mundo representacional más ordenado. Se considera que la mente representa no únicamente el conocimiento y la información, sino también las creencias, los mitos, la religión y las fantasías de las personas.

Asimismo, en la representación también se manifiesta la estructura del sistema cultural al que pertenece el individuo, lo que Pozo (2001) denomina «memoria cultural». El individuo no construye su representación en solitario, sino a partir de las diversas interacciones en la sociedad, así como de las situaciones que vive y observa en su contexto cultural.

En este sentido, las representaciones también se supeditan a lo que el entorno produce en el individuo –desde emociones, aprendizaje, experiencia e incluso valores–, que podría cambiar o adaptarse de acuerdo con los propios requerimientos de dicho entorno; por tanto, la posibilidad de que el docente cambie sus estructuras de pensamiento, supondría la necesidad de adaptarse a nuevas formas de concebir la educación.

En cuanto al conocimiento, este constituye el elemento que el sujeto adquiere para su representación y en cuyo proceso está la capacidad de conocer desde diferentes fuentes y formas. La cultura, la sociedad, la experiencia e incluso la interacción familiar, son parte de las fuentes que condicionan esa capacidad de aprender. Al respecto, Pozo (2008) menciona que:

[...] podemos acceder a nuestras propias representaciones, convirtiéndolas en conocimiento, gracias en parte a que podemos intercambiar esas representaciones y esos conocimientos a través de los lenguajes simbólicos y la cultura, y transmitir los cambios así producidos a la memoria de nuestros descendientes [...] tanto la comunicación mediante un lenguaje simbólico como el acceso consciente a los propios pensamientos o representaciones [...] estarían estrechamente relacionados con nuestra capacidad de conocer y de acumular los conocimientos adquiridos, en suma, de manipular representaciones explícitas (p. 62).

Es decir, en la medida en que las representaciones implícitas se hacen conscientes en el individuo, las representaciones explícitas pueden ser manipuladas o cambiadas. En este contexto es conveniente aclarar que una representación implícita puede definirse como «un conocimiento de carácter prototípico que permite a la persona encontrar similitudes entre los contextos o demandas que se le presentan y responder a éstos de manera rápida y eficaz»

(Pacheco, 2019, p. 132), por tanto, es práctico y es producto de la experiencia acumulada en el individuo, pero también es difícilmente accesible a la conciencia.

Resulta relevante señalar que las representaciones implícitas y explícitas conviven en el individuo y ambas tienen características propias; de acuerdo con Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz (2006). En la Tabla 1 se aprecian las diferencias entre unas y otras, su origen, naturaleza, función y cómo cambian; todas ellas son elementos clave para comprender la esencia de las representaciones.

Tabla 1

Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza

	Representaciones implícitas	Representaciones explícitas
¿Cuál es su origen?	Aprendizaje implícito no consciente.	Aprendizaje explícito, consciente.
	Experiencia personal.	Reflexión y comunicación social de esa experiencia.
	Educación informal.	Educación e instrucción formal.
¿Cuál es su naturaleza?	Saber hacer: naturaleza procedimental.	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa.
¿Cómo funcionan?	Función pragmática (tener éxito).	Función epistémica (comprender).
	Naturaleza más situada o dependiente del contexto.	Naturaleza más general o independiente del contexto.
	Naturaleza encarnada.	Naturaleza simbólica, basada en sistemas de representación externa.
	Activación automática, difíciles de controlar conscientemente.	Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente.
¿Cómo cambian?	Por procesos asociativos o de acumulación.	Por procesos asociativos, pero también por reestructuración.
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada.	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada.
	No se abandonan o se abandonan con mucha dificultad.	Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras.

El primer elemento señalado en la Tabla 1 es el referido al origen de la representación. Los autores identifican algunas características relevantes: el principio de las creencias y concepciones implícitas, a diferencia de los saberes explícitos, se adquieren por procesos de aprendizaje implícito (Pozo *et al.*, 2006). De acuerdo con Reber (1993), el aprendizaje implícito consiste en una «adquisición de conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se

adquiere» (p. 5). Gran parte de las representaciones cotidianas se adquieren de manera implícita: en la que no se es consciente y que pueden ser contrarias, incluso, a las representaciones explícitas o conscientes (Pozo *et al.*, 2006). En términos didácticos esto se relaciona con los conocimientos previos que, aunque pueden no ser conscientes, su función es acceder a nuevos conocimientos para generar otros, de los que probablemente sí se sea consciente.

Ligada a la anterior, la segunda característica sobre el origen, puntualiza la complejidad de comunicar y compartir las representaciones implícitas, a diferencia de las explícitas, puesto que son resultado de la experiencia personal y la forma de adquirirlas depende de códigos no formales.

Aunque también es complejo estudiarlas e identificarlas. Nuevamente los estudios demuestran que para recoger las concepciones docentes es importante recrear escenarios reales y sólidos, o enfrentar diferentes situaciones que confirmen o triangulen las respuestas. Es por esta razón que, en la investigación, se propuso la combinación de un instrumento entre dilemas y preguntas abiertas para acceder a las representaciones implícitas que no se detectan a simple vista, pero que están inmersas en la representación explícita del docente.

Por último, la tercera característica se refiere a la forma en la que se adquieren las representaciones implícitas y explícitas. Al respecto puede señalarse que las primeras son producto de un aprendizaje informal, que puede darse en el contexto formal, pero su adquisición forma parte del currículo oculto, mientras que las segundas son producto de la educación formal y se enseñan como tal.

De esta manera, se entiende que la configuración de los ejes de la práctica pedagógica del profesor está influenciada no solo por su formación pedagógica, sino por su historia de vida, como lo señalan Díaz Barriga, y Hernández (2010):

[...] dicha práctica docente se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubiquen, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones que tenga en la institución escolar (p. 3).

Sus representaciones explícitas serán una demostración de esta trayectoria que, si bien puede tomarse como un elemento satisfactorio para la implementación de innovaciones en el aula o un elemento en contra, todo dependerá de la iniciativa escolar.

El segundo elemento señalado en la Tabla 1, corresponde a la naturaleza y el funcionamiento de las representaciones implícitas y explícitas. Lo primero que destacan los autores es que las representaciones implícitas son un «saber hacer», mientras que las explícitas un «saber decir». Las primeras no siempre pueden trascender e identificarse en lo explícito, por lo que no es fácil detectarlas. Tanto el saber hacer como el saber decir son equiparables, para los autores, con las representaciones procedimentales y declarativas, respectivamente. El argumento de Pozo y colaboradores (2006) es que estas no tienen que funcionar de modo independiente, sino al contrario: deben funcionar a la par; asimismo aseguran que:

[...] entre los objetivos de la educación –y de la formación docente– estarían [el] integrar o coordinar ambos sistemas de representación o conocimiento, reduciendo la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, sobre todo en la medida en que nuestro conocimiento explícito cambia, como veremos, con más facilidad que las representaciones implícitas, y por tanto, puede crear por así decirlo, nuevas zonas de desarrollo próximo para nuestras prácticas de aprendizaje y enseñanza (p. 104).

Sin duda, esto sería un gran reto en las innovaciones curriculares, pues no bastará con tener claridad en conjuntar lo implícito y lo explícito, sino también en cómo hacerlo.

Ante este posicionamiento, las cuestiones vuelven a surgir con mayor énfasis sobre el quehacer docente, ¿cómo confabular las representaciones implícitas con las explícitas en la práctica docente?, ¿cómo puede darse cuenta el docente de sus propias representaciones y en qué medida podrá determinar los cambios que debe, puede y quiere hacer? Las evidencias demuestran lo complejo que es la función docente y que la influencia de factores externos a la práctica determina, en gran medida, los cambios generados como producto de la compenetración de las representaciones implícitas y explícitas de los docentes.

Uno de los grandes problemas que demuestran la complejidad de la práctica docente se relaciona con la desigualdad existente entre los sistemas educativos del mundo.

En suma, las representaciones implícitas de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, podrían agruparse inicialmente en tres teorías de dominio: directa, interpretativa y constructiva, las cuales mantienen una estrecha relación con los planteamientos teóricos de las teorías conductista, cognitiva y constructivista, en tanto que sus características abordan el aprendizaje y la enseñanza como procesos aislados, réplica de realidades y reconstructivos, respectivamente. En este sentido, si el individuo puede identificar sus concepciones implícitas y explícitas, podría ajustarlas de tal manera que su representación explícita incluya la esencia de sus concepciones implícitas, de modo que tanto la intuición como la razón podrían convivir en una representación.

METODOLOGÍA

Como mencionamos, la investigación realizada corresponde a un estudio cualitativo-descriptivo, en tanto pretende describir las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y su relación con el desempeño en el aula. Como lo señala Behar (2008), este tipo de estudios definen la frecuencia y las características más importantes de un problema, lo que implica describir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de la innovación curricular, desde las representaciones implícitas de los docentes. El estudio se realizó con 14 profesores de educación superior de un programa de licenciatura de la Universidad de Colima, México, y se empleó el cuestionario, compuesto por dilemas y preguntas abiertas.

La muestra fue seleccionada por criterio, las condiciones requeridas fueron: tener más de cinco años laborando en el programa y, al menos, diez trabajando en la institución. Quienes cumplieron con lo requerido fueron 16 docentes, sin embargo, solo 14 participaron.

Para la recolección de datos y el seguimiento metodológico se retomó el modelo de Pozo *et al.* (2006), con la finalidad de indagar acerca de las concepciones implícitas del profesorado y su adscripción a las teorías de dominio, así como los ejes propuestos por Díaz Barriga, y Hernández (2010) para el análisis de la práctica docente. Con base en ambas propuestas se diseñó un cuestionario integrado por dilemas y preguntas abiertas.

Para estructurar los dilemas se realizaron sesiones con un grupo focal. Se organizaron dos reuniones con el profesorado. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de hora y media, y se llevaron a cabo en un aula de clase. Durante las sesiones se abordaron cuatro conceptos clave: enseñanza, aprendizaje, evaluación e innovación. La conformación de los

dilemas se basa en situaciones problemáticas con una serie de opciones que responden a la situación; la característica principal es que las situaciones problemáticas se sustentan en contextos prácticos que enfrentan cotidianamente los sujetos: la persona debe seleccionar aquella que considere más apropiada en términos de resolución del dilema (Boatto, Vélez y Bono, 2011).

Asimismo, se determinaron ocho dimensiones: postura frente al currículo; estrategias para la enseñanza; estrategias para el aprendizaje; conocimientos previos; atención a la diversidad; organización del aula; evaluación del aprendizaje, y colaboración entre docentes. Una vez obtenidos los insumos se construyen los dilemas, dando como resultado 24 ítems. Las opciones de respuestas siguen la misma lógica y cada dilema contiene tres opciones que aluden a los dominios de conocimiento que proponen Pozo *et al.* (2006): teoría directa, interpretativa y constructiva.

La versión preliminar de los dilemas fue validada mediante jueceo en relación con su contenido (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Para ello se eligieron a cuatro profesores especialistas en el área de Psicología y Pedagogía, quienes se encargaron de clasificar y juzgar las dimensiones y contenido de los ítems. El resultado de las observaciones fue el replanteamiento de algunos ítems y la eliminación de otros, ajustándolos de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación.

La versión final de los dilemas se organizó en torno a cinco categorías: enfoque de enseñanza; enfoque didáctico; evaluación; inclusión y formación, y experiencia docente. Asimismo, las opciones de respuesta mantuvieron la propuesta original, pero con la adaptación hacia posturas de pensamiento orientado al proceso educativo y la innovación. Estas fueron: lineal, progresivo y/o metacognitivo, cuya estructura partió del fundamento teórico de las teorías de dominio propuestas por Pozo *et al.* (2006), pero difiriendo en que la clasificación se alineó con la conceptualización del proceso de enseñanza y la innovación. Se definieron así:

- *Pensamiento lineal.* Su fundamento teórico se relaciona con la teoría de dominio directa, pues se asienta en un realismo ingenuo, según el cual el conocimiento se corresponde directa y unívocamente con la realidad. En cuanto a los resultados del aprendizaje, son un retrato directo o una copia fiel de la realidad o el modelo percibido (Pozo, *et al.*, 2006). Esta teoría guarda una vaga similitud con el conductismo. El profesorado interpreta la innovación como un proceso institucional que debe incorporarse en su práctica, por tanto, intenta reunir el enfoque centrado en el estudiante señalado en el currículo, pero bajo un esquema de resultados que siempre serán iguales, independientemente de quién aprende y de cómo aprenda. La innovación curricular es, pues, para el profesorado, un esquema de reproducción del que se espera obtener resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello su práctica mantiene una representación más centrada en los contenidos, pues considera que esta contribuirá a mejores resultados en el aprendizaje.
- *Pensamiento progresivo.* Su origen surge de la teoría de dominio interpretativa, de acuerdo con Pozo *et al.* (2006, p. 122). Esta teoría «conecta los resultados, los procesos y las condiciones de aprendizaje de modo relativamente lineal». Asimismo, los autores afirman que mantiene una cercanía a los modelos de procesamiento de información, pues asume la necesidad de procesos intermedios entre las representaciones internas y la entrada de información. Desde una perspectiva ontológica, el aprendizaje se presenta como un proceso, es decir, las condiciones actúan sobre las acciones y los procesos del aprendiz, dando como resultado el aprendizaje.

En este sentido, el pensamiento docente progresivo acepta el enfoque centrado en el estudiante como un proceso de mejora de la práctica e incorpora algunas metodologías ya probadas. Asimismo, media la práctica con la teoría a través de distintas propuestas que facilitan al estudiante acceder al conocimiento a través de la intervención de distintos procesos mentales que permiten representaciones internas para regular la práctica. De esta manera, la innovación curricular es concebida por el profesorado como un cúmulo de propuestas probadas que resultan en aprendizajes significativos en el estudiantado; su participación en el logro de estos aprendizajes es complemento en la medida en que impulsa u obstaculiza el proceso.

- *Pensamiento metacognitivo.* Se cimienta en la combinación de las teorías de dominio constructiva y posmoderna, en tanto que asumen una posición constructivista. Mientras que la teoría constructiva parte de que el conocimiento es una serie de procesos de construcción y reconstrucción, la posmoderna se posiciona en la creencia de que el conocimiento no es un espejo de la realidad sino una construcción. Desde estas posturas, el pensamiento metacognitivo comprende el enfoque centrado en el estudiante como un proceso de transformación y cambio permanente; es decir, no se limita a la construcción del conocimiento, sino también a la deconstrucción y apropiación del conocimiento. El profesorado asume una postura de estrategia y mediador entre las condiciones para el aprendizaje y el propio aprendiz. Su representación en el aula, es propositiva y proactiva, por lo que cada situación y momento didáctico se analiza desde la óptica de una posibilidad para generar aprendizaje.

Algunos ejemplos de los dilemas que se presentan en el cuestionario son:

- Los estudiantes de octavo semestre están por tomar una nueva asignatura que es considerada una de las más relevantes en el perfil profesional. Para llegar al aprendizaje, los profesores consideran que:

- a) Cada estudiante debe elegir lo que considere pertinente de acuerdo con sus necesidades; el conocimiento llega mediante el esfuerzo que el estudiante hace continuamente.
- b) Es necesario revisar la propuesta del contenido programático y reducir o ampliar el que se considere necesario para alcanzar las competencias de la carrera; por lo que la selección que haga el profesor determina la adquisición de saberes posteriores del estudiante.
- c) Se deben priorizar los contenidos del programa, tratando de revisar la totalidad del contenido durante el período lectivo, puesto que son la base para la adquisición de saberes posteriores que fortalecen el perfil disciplinar.

- En el programa de Educación Física ingresó un estudiante con discapacidad motriz, el currículo hace alusión a que los estudiantes deben acreditar una serie de asignaturas del área de motricidad, que implican el movimiento corporal constante. Los docentes opinan lo siguiente:

- a) Darle la oportunidad al estudiante de que haga lo que pueda de acuerdo con sus capacidades.
- b) Por las características del currículo, el estudiante no puede cursar la carrera, ya que el área de motricidad está presente en todo el programa educativo.
- c) Con apoyo de un monitor y de los profesores. hacer los ajustes en las asignaturas correspondientes al área de motricidad, considerando las necesidades del estudiante.

Con la finalidad de articular lo pedagógico del pensamiento del docente con su formación y experiencia profesional, se indagó también acerca de la naturaleza del trabajo, la actitud hacia la mejora y el concepto de la profesión docente. Para tal fin se incorporaron diez preguntas abiertas.

Figura 1

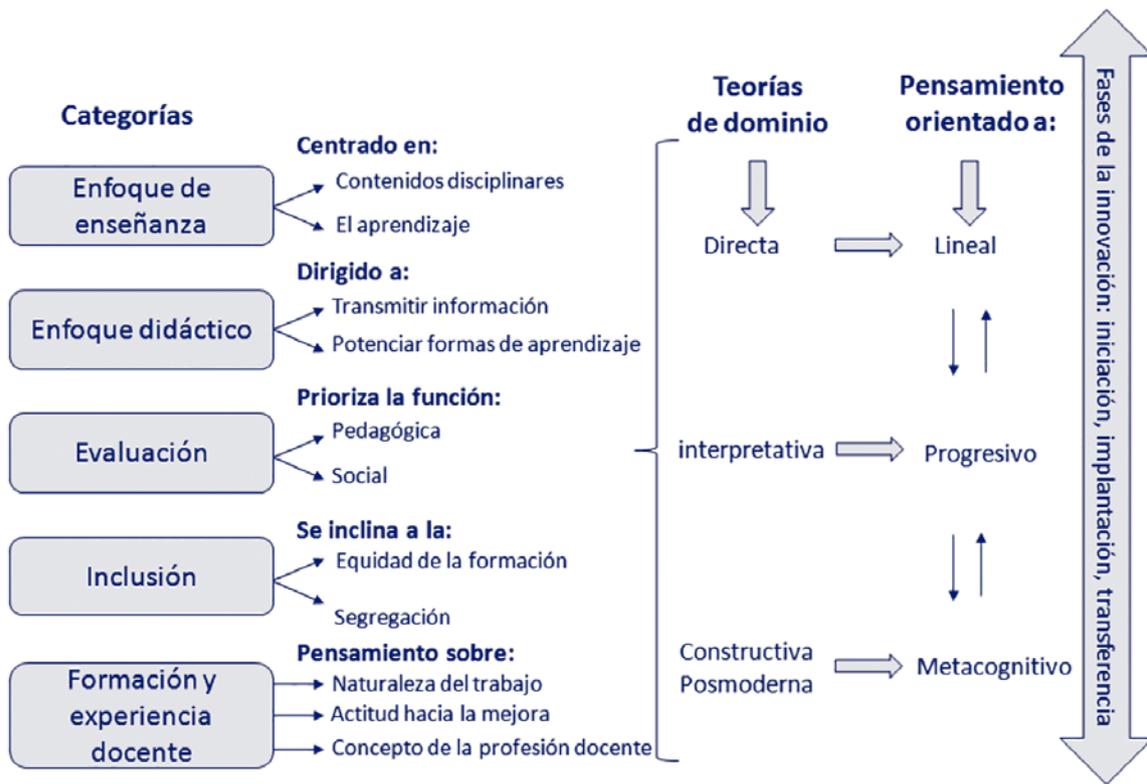
Estructura de las preguntas abiertas a partir de la categoría «Formación y experiencia docente»



Nota. Elaboración propia con información de *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, por Díaz Barriga, Hernández, 2010, Mc Graw Hill.

Finalmente, el instrumento se estructuró a partir de cinco categorías (Figura 2). Cada una alude a elementos en los que podrían clasificarse las respuestas y, por ende, situarse en las posturas de pensamiento propuestas. Cabe señalar que con esto no se pretende encasillar al docente en una postura u otra, puesto que el pensamiento podría ser diverso, flexible y representarse explícitamente de distintas formas en el aula.

Figura 2
Categorías del instrumento y su relación con las posturas de pensamiento

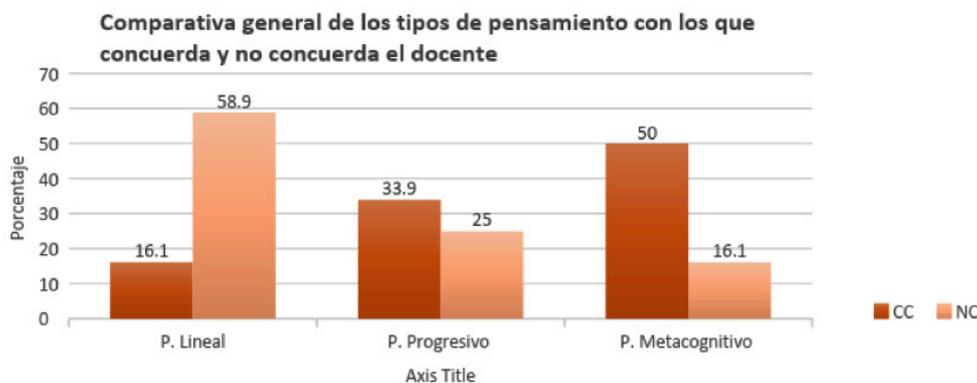


RESULTADOS

La investigación pretendió dar cuenta de las representaciones implícitas del profesorado de educación superior acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y su representación explícita en el aula, durante el proceso de enseñanza. Se centró el análisis en cuatro ejes: enfoque de enseñanza, enfoque didáctico, evaluación, e inclusión. Esto permitió un acercamiento a la comprensión de cómo el docente reconstruye la enseñanza a partir de sus concepciones y pensamiento. Se tomaron como referencia tres ejes que corresponden con la orientación del pensamiento docente: lineal, progresivo y metacognitivo, relacionados con las teorías de dominio propuestas por Pozo *et al.* (2006). En términos generales, se observa que la mayoría de los docentes poseen un posicionamiento teórico metacognitivo (Gráfico 1), mientras que el pensamiento lineal no predomina en sus preferencias. Esto puede apreciarse entre el porcentaje obtenido en cada tipo de pensamiento con el que concuerda, o no, el docente.

Gráfico 1

Tipos de pensamiento que predominan en las respuestas del cuestionario

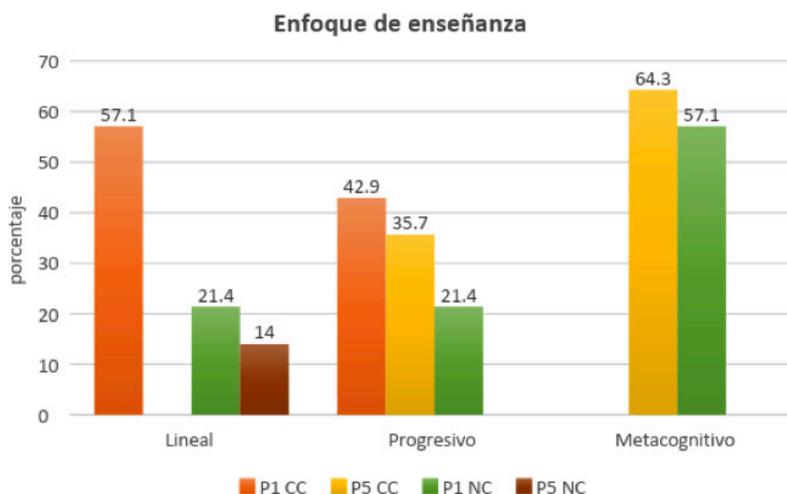


La postura pedagógica actual, fomenta el desarrollo de competencias metacognitivas en los estudiantes, por lo que uno de los ejes que guía el currículo de la licenciatura, se alinea con ella; ante esto, el paneo general de los resultados que se muestran en el Gráfico 1, parecen alentadores, pues se espera que en los planes de estudios predominen estrategias que favorezcan el pensamiento metacognitivo de los estudiantes y, al ser los docentes quienes manifiestan estar de acuerdo con argumentos que impulsan la metacognición, podría suponerse que el desempeño docente se alinea con los objetivos del plan de estudio. Otro elemento que resalta en el gráfico son los porcentajes obtenidos en el pensamiento progresivo: 33.9% de los participantes concuerdan con este posicionamiento, mientras que el 25%, no; la diferencia es de 8.9 puntos porcentuales, lo que indica que la brecha no es tan grande y puede afirmarse que existe un equilibrio entre una y otra postura.

En el caso de la categoría de «enfoque de enseñanza», se identifica una contraposición en las contestaciones de las preguntas que corresponden a este ámbito. Obsérvese la tendencia de las respuestas obtenidas en las preguntas 1 y 5 en el Gráfico 2: en la pregunta uno, los docentes se inclinaron por un pensamiento lineal y en la cinco por un posicionamiento metacognitivo; aunque ambas corresponden a la misma categoría, la tendencia entre una y otra no fue la misma.

Gráfico 2

Porcentaje obtenido por pregunta y tipo de pensamiento, en la categoría «Enfoque de enseñanza»



Retomando el planteamiento de las preguntas de esta categoría, en la que se indaga si el enfoque de enseñanza prioriza los contenidos disciplinares o el aprendizaje de los estudiantes, los resultados identifican que el 57.1% de los profesores eligieron la opción que se inclina a priorizar los contenidos programáticos y que se relaciona con un pensamiento lineal. Por otra parte, en el dilema cinco, cuya finalidad es indagar sobre la opinión de la dirección del «enfoque de enseñanza», la respuesta del 64.3% se concentró en que debe potenciar el proceso de aprendizaje individual del estudiantado, es decir, los docentes están de acuerdo con el discurso curricular de impulsar el aprendizaje significativo como parte del modelo de enseñanza, pero en la práctica consideran importante cubrir la totalidad de los contenidos porque estos son la base para la adquisición de saberes posteriores.

La pregunta que surge ante esto es, ¿por qué el profesorado comprende, en teoría, el enfoque de enseñanza que debe priorizarse en el aula de acuerdo con el currículo pero, en su práctica, su desempeño se inclina hacia otra postura? La respuesta se relaciona con el hecho de que las concepciones implícitas son de naturaleza cognitiva e incluyen creencias, significados, posiciones y dependen de la cultura, experiencia y asimilación; por tanto, la representación será el resultado de ello, pero, ¿cuáles son esas creencias, significados y concepciones de los docentes que conviven en su pensamiento y representación? Al realizar el análisis y cruce de información con las respuestas de las preguntas abiertas, se llega a la conclusión de que el profesorado mantiene dos posicionamientos teóricos en sus concepciones y que los representan en el aula y en su discurso de forma distinta, porque identifican a sus estudiantes como poco capaces para lograr el aprendizaje y aplicarlo:

- Me preocupa que los estudiantes no se preparen en forma adecuada [...] (C11-3).
- Me frustra que algunos estudiantes tengan poco interés en su preparación profesional [...] (C2-3)
- Me frustra la dependencia que muestran los alumnos (aunque cada vez son menos). Es importante su autocrítica, autoevaluación, etcétera (C14-3).
- Generalmente los estudiantes son despreocupados, valoran las situaciones, las experiencias y los conocimientos hasta que están afuera [...] (C1-6).
- Los estudiantes son conformistas de manera general, esperan a que los profesores proporcionen y gestionen toda la información necesaria para el aprendizaje (C2-6).

Esas son algunas respuestas que refuerzan esta afirmación, y de las que se desprenden algunos supuestos: por una parte, los docentes se preocupan que los estudiantes aprendan y asuman su responsabilidad en el proceso de enseñanza, pero no consideran que puedan asumir esa responsabilidad porque no detectan habilidades metacognitivas en ellos. Y, por otra, manifiestan un posible paternalismo o quizá miedo a asumir el papel de auténtico guía en el proceso de enseñanza, que corresponde en los modelos centrados en el estudiante, dejando al alumnado experimentar el aprendizaje a partir de sus aciertos y errores.

Por otra parte, no debe obviarse que en el profesorado coexisten diversas posturas de pensamiento, las cuales se ubican en el promedio del pensamiento progresivo (39%), por lo que la función principal de la enseñanza sigue siendo el manejo de los contenidos; solo en ocasiones, los docentes identifican el desarrollo de los estudiantes como prioridad. Sus concepciones se centran en que el estudiantado posee conocimientos previos que le permiten acceder a los nuevos contenidos, los cuales deben trabajarse mediante estrategias apropiadas. Algunas de las respuestas que sustentan esta afirmación, expresan opiniones en las que los docentes tienen una connotación positiva de los estudiantes:

- Los estudiantes son agentes de progreso, creativos, innovadores, perseverantes (C4-6).
- Dispuestos al trabajo, responsables; pero con deficientes habilidades para el trabajo en equipo y la redacción (C8-6).
- Los estudiantes son inquietos, interesados por aprender, sociales [...] (C5-6).

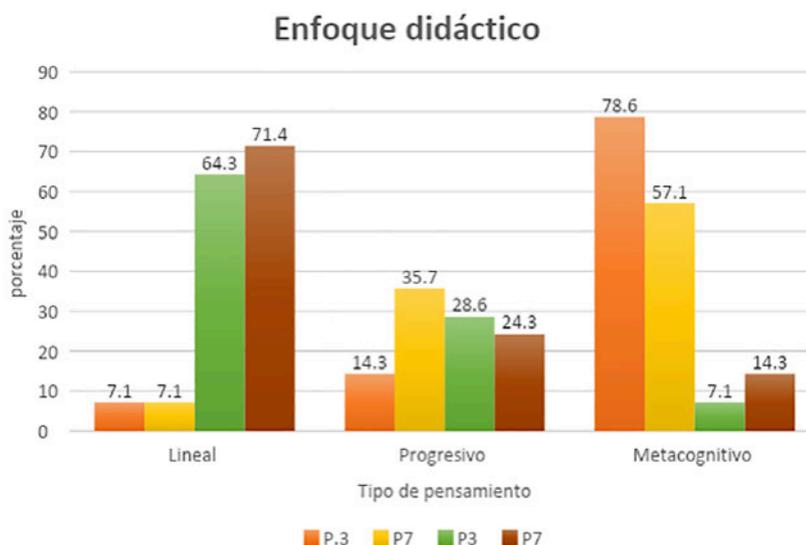
Desde esta perspectiva, el perfil del profesorado que se ubica en este tipo de pensamiento, acepta los modelos centrados en el estudiante como parte de un proceso de mejora en la práctica y puede, incluso, implementar estrategias que permitan al estudiantado desarrollar competencias metacognitivas.

Ahora bien, puesto que una característica de los modelos centrados en el estudiante es el planteamiento de un enfoque didáctico, dirigido a potenciar el aprendizaje por competencias y centrarse en el aprendizaje del alumnado (Lugo, 2008), la estructura de los dilemas en el apartado de «enfoque didáctico» indagó sobre si el enfoque didáctico se dirigía a transmitir información o a potenciar distintas formas de aprendizaje.

Los resultados en este apartado mostraron que los docentes se inclinan en su mayoría por un pensamiento metacognitivo y difieren con posturas lineales; obsérvese en el Gráfico 3 que, en las preguntas planteadas en esta categoría, el porcentaje promedio (67.9%) de los docentes eligió las respuestas relacionadas con la postura metacognitiva, lo que coincide con las respuestas de no concordancia con la postura lineal: 67.9% en promedio.

Gráfico 3

Porcentaje obtenido por pregunta y tipo de pensamiento, en la categoría «Enfoque didáctico»



Al elegir la postura metacognitiva, los docentes evidencian –en teoría– que eligen distintas estrategias para potenciar el aprendizaje. Con los resultados obtenidos en las preguntas abiertas, algunas de las generalidades encontradas en la respuesta de la pregunta en la que se le pide al docente describir cómo lleva a cabo las clases, se observa lo siguiente:

- El profesorado identifica los tres momentos didácticos de la planeación y los lleva a cabo.
- Implementa distintas estrategias para la enseñanza durante la clase; entre ellas están: las lecturas previas, trabajo en equipo, debates, resumen de lecturas previas, exposición de temas por parte de los estudiantes y asesorías en pequeños grupos para la elaboración de productos finales.
- Todos los docentes describieron que exponen el tema que se revisará durante el día.
- Para la evaluación existe un producto final, que se supervisa en el proceso de elaboración.

Lo anterior refuerza el hecho de que el docente intenta potenciar el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, consideran que la función principal de la enseñanza sigue siendo la transmisión de contenidos: «Deseo compartir conocimientos, estrategias y experiencias en el campo docente, para con ello facilitar el trabajo y abordaje de contenidos potenciando sus competencias [...]» (C9-1). En esta respuesta se observa cómo el profesor manifiesta su concepción implícita de acuerdo con el abordaje de los contenidos.

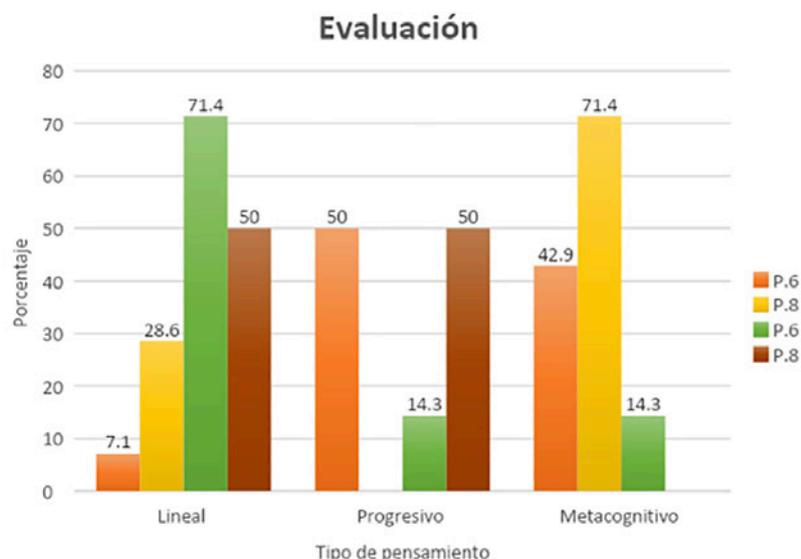
Si bien, los docentes planean estrategias que favorecen el aprendizaje del estudiantado, en algún momento de la clase imparten el tema mediante su exposición. Esto corrobora lo que se mencionaba en el apartado anterior: el docente se preocupa por el aprendizaje de los estudiantes, pero su representación explícita se inclina por no restarle importancia al aprendizaje de los contenidos y, al considerar poco competentes a los estudiantes para indagar, asume la postura de otorgar el conocimiento: «Me satisface ver cómo los estudiantes aprenden con cada clase que doy [...]» (C6-2); en esta respuesta se observa que el profesorado concibe que la función principal de la enseñanza sigue siendo la transmisión de contenidos.

Por otra parte, cuando se analizaron las respuestas de los dilemas relacionados con el apartado de «evaluación», se observó una ligera diferencia. Las respuestas del dilema número seis se concentran en dos tipos de pensamiento: progresivo y metacognitivo, esto se aprecia en el Gráfico 4. El 50% del profesorado se ubica en el pensamiento progresivo, mientras que el 42.9% se halla en el metacognitivo y, un bajo porcentaje (7.1%), en el lineal. La gráfica se invierte en las respuestas con las que no coincide el profesorado, ya que se registró que el 71.4% de los docentes no coincidió con el pensamiento lineal y solo el 14.3% se ubicó en el progresivo y el resto en el metacognitivo. Lo que resulta hasta cierto punto lógico por las apreciaciones que los docentes poseen de la evaluación.

En cuanto a la pregunta ocho, las respuestas se contraponen en dos extremos: los que se identifican con el pensamiento metacognitivo (71.4%) y quienes coinciden con el pensamiento lineal (28.6%). No obstante, las respuestas con las que no estaban de acuerdo, se sitúan con el 50% del profesorado en el pensamiento lineal y el 50% en el progresivo. En un análisis más fino, se identificó que del 71.4% del profesorado se inclinó por un pensamiento metacognitivo; el 21.4% no estuvo de acuerdo con los planteamientos del pensamiento progresivo, y el 50% con el pensamiento lineal; mientras que el 28.6% coincidió con la postura lineal, el 100% no coincidió con el pensamiento progresivo.

Gráfico 4

Porcentaje obtenido por pregunta y tipo de pensamiento en la categoría «Evaluación»



Lo relevante de estos datos es que muestran que los docentes conviven en mayor o menor medida con los tres tipos de pensamiento en torno de la evaluación. En este sentido, el plan de estudios de la licenciatura enfatiza la evaluación por competencias mediante un producto integrador y el profesorado ha asumido la concepción social de que así deben evaluar. Sin embargo, en la práctica resulta complejo mediar entre la función pedagógica y social de la evaluación. Aunque los docentes manifiestan diversificar la enseñanza con diferentes actividades y estrategias, concentran la evaluación en un producto que se presenta al finalizar la unidad de aprendizaje; algunos organizan asesorías grupales de acuerdo con la construcción del producto y otros revisan avances mediante resúmenes de lecturas cuyo propósito es la construcción del producto final. Obsérvese el siguiente texto, en él se describe un día de clase por un docente:

- Llego a la hora señalada en la programación y espero 10 minutos (si es la primera clase) para iniciar la clase, nombrando lista. Posteriormente solicito sus notas para realizar una retroalimentación del tema o temas que se abordaron en la clase anterior; invitando a participar a aquellos estudiantes que poco lo hacen, aproximadamente el tiempo estimado de la retroalimentación es de 10 minutos. Inicio con lo programado, lo cual pudiera ser: exposición del tema nuevo por parte del profesor, asesoría por equipo e individual, exposición por parte de los estudiantes a partir de indicadores de análisis, presentación en plenaria de avances del producto integrador a elaborar, panel programado [...] (C12-10).

El texto es un ejemplo de cómo el docente intenta priorizar la función pedagógica de la evaluación, cuando señala que mediante una plenaria los estudiantes presentan avances de su producto final; pero recae el peso en la función social al concebir el producto integrador como la finalidad en el curso. También se observa la convivencia de dos posturas de pensamiento, cuyo énfasis recae en el pensamiento lineal y progresivo. Desde el pensamiento lineal, el docente intenta incorporar las innovaciones señaladas en el currículo (asesorías grupales y/o personalizadas, exposición por parte de los estudiantes, elaboración de un producto integrador); y manifiesta una postura progresiva en tanto prioriza la participación del estudiante a través de exposiciones, partiendo de indicadores de análisis y mediante la presentación previa de su producto final. El siguiente texto, corresponde a otro ejemplo que también es la descripción de la clase de un profesor:

- La clase se divide en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. El 40% del día de clase la dirigen los alumnos (con exposición o desarrollo de temas), el 60% del día está a mi cargo, con el enriquecimiento de la temática. Dirijo la parte académica del desarrollo del aprendizaje a través de videos, lecturas, debates y posteriormente la evaluación con el diseño o construcción de algún producto. Cierro la clase solicitando la opinión a manera de resumen del alumno y dejando tarea (C2-10).

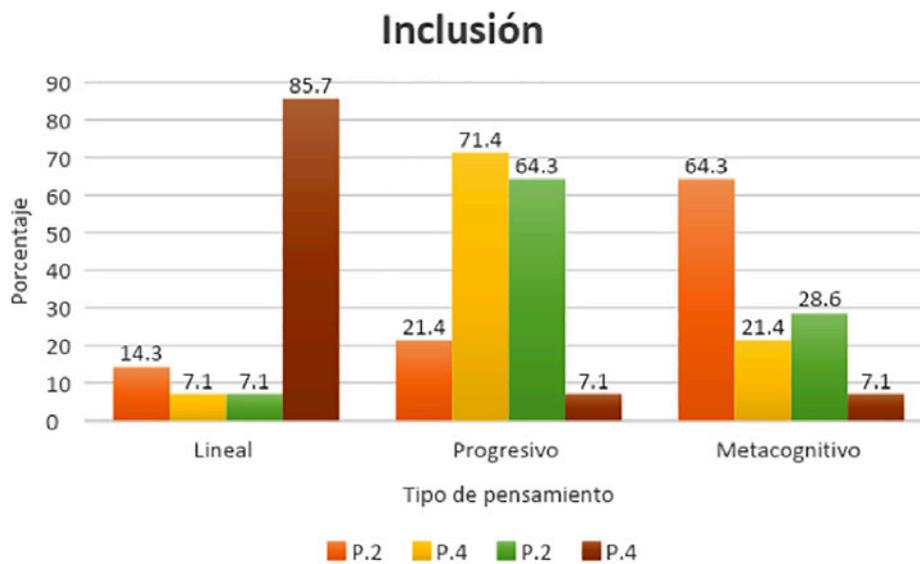
En el párrafo se vuelve a apreciar la tendencia del docente a intentar incorporar elementos de un modelo centrado en el estudiante (los alumnos dirigen la clase con exposición o desarrollo de temas) y a colocarse como elemento esencial en la enseñanza (el 60% del día está a mi cargo, con el enriquecimiento de la temática), mientras que la evaluación, aunque parece presente, no manifiesta claridad sobre lo que pretende evaluar, cómo hacerlo y para qué; por tanto, la evaluación se apega más a la evaluación tradicional de los aprendizajes.

Finalmente, una de las categorías más significativas que surgió para el planteamiento de los dilemas, fue la de «inclusión» puesto que es una de las competencias señaladas en el currículo de la licenciatura en cuestión, así como los objetivos curriculares y el perfil de egreso giran en torno a esta temática. Por tanto, la construcción de los dilemas estuvo orientada hacia los rasgos de las prácticas de enseñanza de los profesores que promueven la inclusión educativa.

Los resultados obtenidos, mediante los dilemas dos y cuatro –que aluden a las prácticas inclusivas, cuya intención es identificar la tendencia hacia la equidad en la formación o la segregación– se concentraron en dos posturas de pensamiento, prioritariamente. Como se muestra en el Gráfico 5, en el dilema dos, el 64.3% del profesorado concordó con el pensamiento metacognitivo y este mismo porcentaje no coincide con la postura progresiva; en cuanto al dilema cuatro, el 71.4% de los docentes convino con los planteamientos de la postura progresiva y el 85.7% no coincide con el pensamiento lineal.

Gráfico 5

Porcentaje obtenido por pregunta y tipo de pensamiento en la categoría «Inclusión»



En términos generales, la postura de pensamiento se inclina hacia la equidad en la formación, aunque también existe un grupo minoritario que manifiesta representaciones hacia la segregación.

Asimismo, los docentes muestran prácticas inclusivas. Cuando se les cuestionó sobre lo que consideran un buen docente, sus respuestas fueron:

- Un buen docente es aquel que empatiza con sus alumnos, transmite conocimientos útiles, es flexible e involucra a los demás (C5-4).
- Es capaz de motivar y hacer que sus alumnos encuentren satisfacción en lo que enseñan [...] (C6-4).
- Se preocupa porque sus alumnos aprendan y valoren la carrera que eligieron para ser buenos profesionistas (C7-4).

Dichas afirmaciones se relacionan con uno de los elementos centrales que caracterizan la inclusión educativa: el aprendizaje como el aseguramiento de la adquisición de conocimiento y éxito para todos los estudiantes (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2006, 2013; Echeita, Parrilla y Carbonell, 2011), y aunque en el discurso del profesorado se reitera la postura tradicional de enseñanza, sus concepciones evidencian un pensamiento que pretende promover la inclusión en el aula a partir de la motivación y el impulso de generar la autosatisfacción del estudiantado por la carrera.

Otro aspecto interesante que contribuye a fundamentar que los docentes evidencian prácticas inclusivas, es su manifiesta preocupación porque se incluya la educación socioemocional en el currículo:

- Lo que sugiero que debe considerar el currículo es explorar espacios para la educación emocional, si las personas se sienten bien, pienso que pueden ser mejores profesionistas (C2-5).
- Es importante incrementar las materias de desarrollo personal [...] (C6-5).
- Sugiero que se deben incorporar asignaturas de cívica y ética profesional, habilidades socioemocionales, respeto al medio ambiente y los animales [...] (C13-5).

Estas opiniones expresan las concepciones que los docentes han asumido con respecto de la eliminación de barreras para alcanzar una educación de calidad. Quizá el hecho de que la mayor parte del profesorado se desempeñe en otros niveles, les permite contar con mayor sensibilidad para detectar esa necesidad en los estudiantes.

CONCLUSIONES

Una de las principales conclusiones del estudio es que los procesos de innovación curricular y el desempeño docente son fenómenos interdependientes, que se entrelazan en el continuo proceso de diseño, desarrollo e implementación de las innovaciones curriculares. Por tanto, las representaciones implícitas del docente y las percepciones expuestas en las propuestas curriculares innovadoras están ligadas en tanto que, sin la transformación o asimilación de la primera, no será efectiva la segunda y a la inversa: si la segunda no considera el pensamiento de los profesores en cuanto a cómo conciben las innovaciones, la propuesta tendrá –quizá– con pocas posibilidades de éxito.

Por otra parte, los resultados obtenidos lograron identificar concepciones que favorecen y afectan las prácticas innovadoras en el aula. Entre las que favorecen están: la alta estima de los profesores por los estudiantes, la preocupación por su formación profesional y estabilidad emocional. A pesar de que el docente percibe como aspectos negativos del alumno su poca responsabilidad en su proceso de formación, se observó que la mayoría consideran a los estudiantes como capaces, entusiastas y creativos; esto implica una puerta abierta para que el docente experimente distintas formas de enseñar y aprender, basadas en esas concepciones positivas sobre los alumnos. Cuando el docente tiene expectativas positivas de los estudiantes, su esfuerzo puede ser mayor para implementar innovaciones que aquellos que no las tienen.

Asimismo, se observó que los docentes se preocupan porque los estudiantes logren los saberes profesionales. Conocen la responsabilidad que implica desempeñarse en un campo y esto, además de visualizarse como una responsabilidad con la profesión y el estudiante en formación, también indica una responsabilidad genuina con la sociedad.

Otro de los factores que se identifican como necesarios y favorables para la innovación curricular, es el compromiso del docente hacia su práctica de enseñanza, que se pudo constatar en los resultados a partir de que el docente demuestra el establecimiento de aspectos didácticos y metodológicos para llevar a cabo las clases. A pesar de que es evidente que las metodologías centradas en el estudiante no son implementadas con apego a los fundamentos teóricos de cada una, se observa que los docentes intentan adaptarlas para recrear su práctica. Aunque el esfuerzo por hacerlo es un elemento positivo, conviene señalar que se requiere la reflexión de la propia práctica.

En suma, las prácticas innovadoras no solo precisan de saberes metodológicos para llevar a cabo la docencia en el aula, también necesitan de disposición, interés y compromiso de parte de los docentes hacia los estudiantes. Las verdaderas innovaciones surgen en la comunidad y por la comunidad, cuyo ingrediente esencial es, precisamente, el interés del profesor por establecer prácticas innovadoras que permitan a los estudiantes acceder al aprendizaje de la mejor manera.

En cuanto a los aspectos que afectan las innovaciones, con base en los resultados, puede señalarse una evidente contradicción de las representaciones implícitas docentes con las prácticas. Este fue uno de los aspectos recurrentes en todo el análisis de los resultados; se pudo constatar que los docentes mantienen concepciones distintas a lo que realizan en la práctica, esto corroboró lo que muchos estudios señalan acerca del contraste del pensamiento con la representación explícita por lo que, a pesar de ser un tema estudiado y comprobado, se requiere trabajar en ello desde el currículo; es decir, concientizar a los docentes de sus prácticas a partir de la propia reflexión.

Finalmente, hasta hace poco era común que la innovación curricular se considerara, por las instituciones, en el marco de reformas o reestructuras curriculares. Hoy en día, a partir de la experiencia del confinamiento y el cierre de escuelas a causa de la enfermedad por la COVID-19, asumimos que no es necesario un proceso de reestructura para implementar innovaciones, pero sí un cambio de mentalidad. La escuela y en general la educación han cambiado drásticamente, lo que nos lleva a repensar cómo debe ser la escuela, qué es lo importante en la educación, cómo aprenden los estudiantes de este siglo, qué puede hacer el docente para influir y motivar a los estudiantes para aprender; es verdad que no es nuevo cuestionarse sobre esto, pero valdría la pena retomar el análisis precisamente hoy, cuando las estructuras educativas han dado un giro sorprendente y es el momento oportuno para transformar las prácticas educativas de tal forma que sean más efectivas y den resultados efectivos de aprendizaje. ■

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools. Developing Inclusion*. Routledge.
- Álvarez, C. (2012). *La Relación Teoría-Práctica en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*, 30(2), 393-402. *Educatio Siglo XXI*.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. <http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf>
- Bellocchio, M. (2010). *Educación Basada en Competencias y Constructivismo. Un Enfoque y un Modelo para la Formación Pedagógica del Siglo XXI*. ANUIES.
- Boatto, Y., Vélez, G., y Bono, A. (2011). Construcción de un Cuestionario de Dilemas para Indagar las Concepciones sobre el Aprendizaje a partir de la Lectura en Ingresantes Universitarios. *Summa Psicológica UST*, 8(1), 13-20. <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/77/pdf>
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. Mc Graw Hill.

- Echeita, G., Parrilla, Á., y Carbonell, F. (2011). La Educación Especial a Debate. *Revista RUEDES. Revista Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53.
- Gómez, V., y Célis, J. (2005). Factores de Innovación Curricular y Académica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 33(9), 1-13. http://rieoei.org/edu_sup31.htm
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Interamericana.
- Lagos Paredes, C., Albarrán Vergara, P., Aguilar Peña, P., y Errázuriz Cruz, M. (2016). Teorías Implícitas sobre los Procesos de Escritura: Relación de las Concepciones de Estudiantes de Pedagogía Básica con la Calidad de sus Textos. *Estudios Pedagógicos*, XLII(3), 7-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173550019001>
- Lugo Villaseñor, E. (2008). *Reformas Educativas, su Impacto en la Innovación Curricular y la Formación Docente*. ANUIES.
- Ortega y Gasset, J. (1999). *Ideas y Creencias*. Alianza editorial.
- Pacheco, L. (2019). *Representaciones Explícitas e Implícitas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza en una Muestra de Docentes del Departamento de Córdoba-Colombia* (Tesis doctoral inédita). Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8801/138919.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pereira, I., y Pozo, J.I. (2014). Las Concepciones Implícitas de los Profesores Universitarios sobre los Requisitos para el Aprendizaje. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 191-203. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v23.n41.836>
- Pozo, J.I. (2001). *Humana Mente. El mundo, la Conciencia y la Carne*. Morata.
- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición del Conocimiento*. Morata.
- Pozo, J.I. (2006). La Nueva Cultura del Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. En Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Profesores y Alumnos*, 29-53. Graó.
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y Maestros*. Alianza.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez, M.P. (2006). Las Teorías sobre el Aprendizaje y la Enseñanza. En Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Profesores y Alumnos*, 95-132. Graó.
- Ramos, B. (2020). *Concepciones Implícitas de Innovación Curricular de Profesores de Educación Superior* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México.
- Reber, A. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge*. Oxford University Press.
- Rojas, O. (2019). Rol del Maestro en los Procesos de Innovación Educativa. *Revista Científica*, 4, 4-67. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.3.54-67>
- Wagner, W., y Flores, F. (2010). Apuntes sobre la Epistemología de las Representaciones Sociales. *Educación Matemática*, 22(2), 139-162. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262010000200007&lng=es&tlng=es



PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA SOBRE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA, EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID 19

PERCEPTION OF THE DEPARTMENT OF SPORTS ORGANIZATION STUDENTS ABOUT ONLINE EDUCATION IN TIMES OF COVID-19 PANDEMIC

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2587>

Gloria Leticia Corrales Félix

gloria.corralesfl@uanl.edu.mx

<http://orcid.org/0000-0001-9258-3482>

Juan Carlos Arturo González Castro

juanc.gonzalezcst@uanl.edu.mx

<http://orcid.org/0000-0002-2610-3636>

Juana María Tostado Assid

juana.tostadoss@uanl.edu.mx

<http://orcid.org/0000-0002-0444-1394>

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Recibido: mayo 2, 2022 - Aceptado: mayo 25, 2022

Resumen

Las actividades del mundo cambiaron con el surgimiento de la pandemia COVID 19. El cierre de escuelas y universidades afectó el desarrollo de la educación de millones de estudiantes, originando que la educación se trasladara a la modalidad en línea para continuar con la formación educativa. Este trabajo de investigación tiene como objetivo identificar el modelo de enseñanza aplicado en línea, y conocer la percepción y valoración de los estudiantes frente a la modalidad en línea. La investigación corresponde al tipo descriptivo y se aplicó una encuesta de 25 ítems a estudiantes de la Facultad de Organización Deportiva (FOD), de la Universidad Autónoma de Nuevo León (n = 321). Los resultados muestran que los estudiantes utilizan *smartphones* para conectarse a las clases, desde sus casas. Las clases en línea recibidas han sido principalmente a través de presentaciones con interacción sincrónica y comunicación por medio de foros. La valoración de los estudiantes sobre la educación en línea es que invierten mayor dedicación a sus estudios, pero esto no se refleja en su rendimiento académico, a pesar de que han desarrollado el autoaprendizaje y los docentes se adaptan a sus necesidades personales. En conclusión, se considera que la Facultad y los docentes deben implementar estrategias centradas en el estudiante, contextualizadas a la modalidad en línea, creativas e innovadoras, para lograr aprendizajes y que el alumno desarrolle el pensamiento crítico.

Palabras clave: COVID 19, docentes, educación en línea, estudiantes, TIC.

Abstract

The activities of the world changed with the emergence of the COVID 19 pandemic, the closure of schools, universities affected the development of the education of millions of students, causing education to move to the online modality to continue with educational training. This research article aims to identify the teaching model applied online and to know the perception and assessment that students have of the online modality. The research corresponds to the descriptive type, a 25-item survey was applied to students of the Facultad de Organización Deportiva (FOD), (n = 321). The results show that students use smartphones to connect to classes from home. The online classes they have received have been mainly through presentations with synchronous interaction and communication through forums. The assessment that students have of online education is that they invest more dedication in their studies, but it is not reflected in their academic performance even though they have developed self-learning and teachers adapt to their personal needs. In conclusion, it is considered that the faculty and teachers must implement student-centered strategies that are contextualized to the online modality, that are creative, innovative so that learning is achieved, and critical thinking is developed.

Keywords: COVID 19, Teachers, Online Education, Students, TIC.

INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID 19 fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 11 de marzo de 2020, provocando una serie de restricciones en todo el mundo, buscando preservar la salud y evitar más contagios. La vida cotidiana se modificó. Se ejecutaron medidas de confinamiento para disminuir la movilidad; la educación universitaria se vio en la necesidad de migrar sus cursos, de una modalidad presencial a una educación en línea, a través de recursos digitales (Osorio, Cobo y Gómez, 2020), implementando estrategias para continuar y finalizar los programas analíticos de las unidades de aprendizaje (Londoño-Velasco, *et al.*, 2021), ya que resultaba preferible y semejante al aprendizaje convencional (Cook, 2009).

La suspensión de las actividades educativas en el aula originó que los docentes emplearan las TIC para llevar a cabo la docencia (Fernández *et al.*, 2020, p. 4): los estudiantes necesitaban contar con habilidades en el manejo de las tecnologías y desarrollar un aprendizaje autónomo (Enoki-Miñano, 2020), además de exigírseles un mayor compromiso y disciplina (UNESCO, 2020).

Las instituciones educativas están tratando de continuar impartiendo educación de calidad en estos tiempos de incertidumbre, generados por la pandemia. Muchos estudiantes en casa (ahora espacio educativo) han sufrido angustia psicológica, estrés y no han podido participar de manera productiva (Pokherel y Chhetri, 2021); los más afectados son los de escasos recursos económicos, debido a una disminución de los ingresos familiares, el acceso limitado a los recursos digitales y el alto costo de la conectividad a internet que afecta su vida académica (Kunal-Chaturvedi *et al.*, 2021).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) argumentó que, antes de la pandemia, la situación social en la región era complicada, ya que existían altos niveles de pobreza, desigualdades y un descontento social. Los estragos de la pandemia, han ocasionado y ocasionarán efectos negativos en la educación. Por otro lado, la UNESCO (2020) identifica deficiencias en la educación, estrechamente relacionadas con la desigual distribución de los docentes y la disminución de los docentes capacitados en países y regiones

de menores ingresos. Por consiguiente, los estudiantes más afectados por la pandemia están siendo quienes se encuentran en situaciones vulnerables.

Al mismo tiempo, han surgido cambios en la forma de apropiarse de los aprendizajes, generando incógnitas de cómo será la educación futura. Las estrategias implementadas en las instituciones educativas para continuar con la formación de los estudiantes, deben evaluarse para conocer la calidad académica recibida en la modalidad en línea, cuáles problemáticas se presentaron para realizar las modificaciones pertinentes e implantarlas en corto y mediano plazo, y así lograr mayor calidad en la educación.

MARCO TEÓRICO

Como mencionamos, la suspensión de actividades escolares en el aula, provocada por la pandemia de COVID 19, ocasionó que la educación presencial cambiara a modalidad en línea, virtual o remota (Ibáñez, 2020), pero las autoridades escolares, los docentes y estudiantes no estaban preparados, puesto que se requería de modificaciones en la planeación y los diseños de enseñanza-aprendizaje en línea (Zubillaya y Gortázar, 2020).

La educación en línea surge del término *e-learning*, proveniente de la expresión *electronic learning*: «aprendizaje electrónico», y su aplicación a la educación se realiza a través de emplear las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que integran el uso del internet a los sistemas de aprendizaje y agregan diferentes multimedios para lograr la enseñanza-aprendizaje (Rentería, 2021).

La educación en línea requiere el uso de plataformas tecnológicas para realizar videollamadas –unidireccionales o bidireccionales– y el empleo de internet, equipos de cómputo y elementos como audio, video, debates, *blogs*, foros, *wikis* (Dorrego, 2006). Todo ello permite a los estudiantes administrar su tiempo y tener una mayor autonomía (Vlachopoulos y Makri, 2019).

La suspensión de las clases presenciales genera costos adicionales a las familias; más elevados en los hogares con condiciones socioeconómicas vulnerables: familias de trabajadores monoparentales, trabajadores informales, en condición de pobreza, etcétera (INEGI, como se cita en Nakamura, 2014). Existen evidencias que indican que el cierre de escuelas, ocasionado por la COVID 19, ha incrementado la desigualdad de oportunidades, sobre todo en familias con un nivel sociocultural y económico limitado (Cabrera, 2020; Cabrera, Pérez y Santana, 2020).

Para continuar con el proceso educativo y evitar la desigualdad digital se requiere la implementación de las TIC, como complemento educativo para desarrollar los cursos escolares (Turney, 2007). Entre más utilización de las TIC, aumenta la demanda de las redes de telecomunicación, por lo tanto, los servicios disminuyen, haciéndolos más accesibles a diversos estratos socioeconómicos (Fernández *et al.*, 2020), que se benefician con una preparación educativa continua.

La educación en línea demanda de docentes capacitados, no solo en el uso de las TIC, sino en la enseñanza a distancia (sincrónicas como asincrónicas) que les facilite realizar sesiones de calidad y pertinentes para los estudiantes (Fernández *et al.*, 2020). La interacción de calidad docente-estudiante es un elemento fundamental en la educación en línea (Francescucci y Rohani, 2018), dado que ese vínculo –docente-estudiante– es crucial para propiciar los aprendizajes. Algunos autores consideran que los estudiantes tienen preferencia al proceso

de enseñanza-aprendizaje donde se combine la interacción sincrónica y asincrónica (Falloon, 2011; Giesbers *et al.*, 2013; Hrastinski, 2008; Moallen, 2015) porque favorece su proceso de aprendizaje. No obstante, la mayoría prefiere interacciones sincrónicas, ya que reciben una retroalimentación inmediata, mejorando su rendimiento académico, además de producirles un sentimiento de pertenencia.

Las plataformas de gestión de aprendizaje han incrementado la aplicación del modelo *blended-learning* (*b-learning*), combinando la enseñanza presencial tradicional en el aula y la enseñanza *online* a través de métodos pedagógicos variados y de diferente forma de tecnología (Vásquez, 2016); está en aumento su aplicación en las instituciones educativas de nivel superior, ya que ayuda al aprendizaje de los universitarios.

Las plataformas educativas digitales, utilizadas para impartir clases en línea (como Microsoft teams, Moodle, Google classroom, Edmodo, etcétera), han sido de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes adquieran los aprendizajes esperados; incluyen herramientas como foros de discusión, *chat*, correo electrónico, avisos, tutorías *online*, trabajo en equipo, contenido temático, evaluación, además de facilitar al docente clases dinámicas (como debates, seminarios, actividades grupales, aplicar exámenes cortos al inicio de cada tema, juegos educativos donde el estudiante aprende y se divierte). Adicionalmente, el docente debe adaptar el método educativo al contexto e integrar recursos didácticos innovadores: aula invertida, gamificación, aprendizaje basado en problemas, trabajo colaborativo, aprendizaje activo, desarrollo del pensamiento crítico..., pero muchos se limitan a continuar con el modelo pedagógico pasivo solo de transmisor de la información (Maor y Currie, 2017).

Esta investigación busca analizar el modelo de educación en línea recibido por los estudiantes de la Facultad de Organización Deportiva (FOD) como resultado de la interrupción de las clases presenciales. Tomando como referencia el artículo de Educación a Distancia en Tiempos de COVID-19: Análisis desde la Perspectiva de los Estudiantes Universitarios, de Pérez-López *et al.* (2021), se realizaron modificaciones para contextualizarlo a la FOD. Los objetivos de la investigación son: identificar el modelo de enseñanza en línea, y conocer la percepción y valoración de los estudiantes frente al modelo educativo en línea.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio es una investigación de tipo descriptivo. Se realizó un muestreo de una población de 1900 estudiantes de la FOD de la UANL, en el período escolar agosto-diciembre 2021. La muestra se determinó empleando el programa Decision Analyst STATS 2.0, como sugieren Hernández-Sampieri *et al.* (2014). El tamaño de muestra es $n = 321$ que representa un nivel de confianza del 95% con un margen de error de 5%.

El instrumento utilizado fue un cuestionario basado en el artículo de Pérez-López *et al.* (2021). Los ítems se adecuan al contexto de la FOD y se sometieron a validación de juicio de cuatro expertos que juzgaron su pertinencia. Posteriormente se realizó una prueba piloto para evaluar el cuestionario, usando un tamaño de muestra menor que el tamaño de la muestra planteada, para realizar las modificaciones pertinentes y que los resultados obtenidos fueran confiables.

La encuesta se formó por 25 ítems agrupados en cuatro dimensiones:

- Disponibilidad de recursos tecnológicos para el seguimiento de las clases en línea; equipamiento informático, etcétera.
- Seleccionar la conectividad para ingresar a las clases en línea: conexión propia, del trabajo, conexión con alta velocidad, etcétera.
- Modelo de enseñanza de los docentes en educación en línea (modalidad de educación en línea e interacción con los estudiantes): si el docente realiza videoconferencias sincrónicas o asincrónicas, interacción, etcétera.
- La percepción estudiantil de la enseñanza-aprendizaje, en educación en línea: «el uso de las TIC es fundamental», «aprendes más en esta modalidad», etcétera.

Los ítems del instrumento se procesaron de acuerdo con la escala Likert de 1 a 5 (1 = *nunca*; 2 = *casi nunca*; 3 = *a veces*; 4 = *frecuente*, y 5 = *siempre*), y se calcularon promedios en escala. La aplicación del instrumento se realizó a través de la herramienta Forms de Google, con el análisis de los datos recopilados. La recogida de datos tuvo lugar en el semestre agosto-diciembre de 2021.

Para comprobar la consistencia interna del instrumento, se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach, que dio un valor de 0,708 el cual es aceptable y asegura la consistencia interna del instrumento.

RESULTADOS

Los hallazgos parten del análisis del cuestionario. Los datos estadísticos se analizaron con el programa SPSS, versión 25.0.

«Disponibilidad de recursos tecnológicos para el seguimiento de las clases en línea»

En esta dimensión se obtuvieron los resultados del tipo de equipamiento electrónico que usaban los estudiantes para tomar sus clases: el 72.3% utilizaba *smartphone*, el cual corresponde al porcentaje más elevado; un 66.6% usaba computadora portátil; el 29.3 % contaba con computadora de escritorio, y el 9.8% empleaba una *tablet*.

Tabla 1

Recursos tecnológicos para el seguimiento de las clases

	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre	Promedio escala Likert
Utilizas computadora de escritorio para las clases en línea.	42.9 %	17.6 %	10.2 %	15.7%	13.6 %	2.40
Usas computadora portátil para las clases en línea.	17.6 %	8.6 %	7.1 %	19.4 %	47.2 %	3.71
Utilizas <i>tablet</i> para conectarte a las clases en línea.	60.5 %	23.8 %	5.9 %	5.2 %	4.6 %	1.70
Usas <i>smartphone</i> para las clases en línea.	13.6 %	5.6 %	8.6 %	34.0 %	38.3 %	3.78

«Selección de la conectividad que utilizas para acceder a las clases en línea»

Se encontraron los siguientes valores indicados en la Tabla 2: el mayor porcentaje (91.9%) corresponde a los estudiantes que se conectaban desde casa; el 25.3 % se conectaba por medio del internet de su trabajo; un 30.2% empleaba datos de alta velocidad; el 25% accedían a las clases con datos de baja velocidad, y solo el 5.9% no tenían conectividad.

Tabla 2

Conectividad utilizada en las clases en línea

	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuente	Siempre	Promedio escala Likert
Utilizas internet propio (casa).	4.6 %	0.3%	3.1 %	23.1 %	68.8 %	4.51
Utilizas internet del lugar donde laboras (trabajo).	48.5 %	17.0 %	9.3 %	13.0 %	12.3 %	2.24
La conexión es a través de datos propios (alta velocidad).	31.8 %	13.3 %	24.7 %	18.2 %	12.0 %	2.65
La conexión es a través de datos propios (baja velocidad).	38.9 %	17.3 %	18.8 %	19.1 %	5.9 %	2.36
No dispones de conexión.	63.3 %	24.4 %	6.5 %	3.1 %	2.8 %	1.58

«Modelo de enseñanza de los docentes en la modalidad de educación en línea»

El cuestionario consistía en preguntar a los estudiantes, los recursos utilizados por los docentes en las clases de educación en línea: cómo el docente realiza interacciones sincrónicas/asincrónicas, foros, blogs, no imparte él las clases, etcétera. Los resultados de la Tabla 3, indican *siempre* o *frecuente* referidos a docentes que impartían presentaciones para las clases en línea de forma sincrónica (90.7%), asincrónica (74%) o no tenían ningún tipo de interacción (13.6%). No obstante, el 72.8% de los estudiantes consideraron que los docentes empleaban videotutoriales sincrónicos para impartir clases; 20.4% consideró que *a veces* se realizaba de modo asincrónico. La interacción de los profesores con los alumnos fue a través de foros en la plataforma educativa (73.5%) y correos electrónicos institucionales (24.1%); el 22.5% indicó que *a veces* utilizaban un *blog* en clase, y se observó que el 9.9% de los docentes no impartió clase.

Tabla 3
Recursos utilizados por los docentes en la modalidad en línea

	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuente	Siempre	Promedio escala Likert
El docente realiza presentación (videoconferencia) e interacción sincrónica.	2.2 %	0.9 %	6.2 %	36.4 %	54.3 %	4.40
El docente realiza presentación (videoconferencia) e interacción asincrónica.	6.2 %	6.5 %	13.3 %	37.0 %	37.0 %	3.92
El docente solo realiza presentación sin interacción.	38.9 %	32.4 %	15.1 %	9.3 %	4.3 %	2.08
El docente utiliza videotutorial e interacción sincrónica.	5.2 %	6.8 %	15.1 %	36.7 %	36.1 %	3.92
El docente utiliza videotutorial e interacción asincrónica.	10.2 %	12.3 %	20.4 %	32.1 %	25.0 %	3.49
El docente no imparte clases.	60.8 %	22.5 %	6.8 %	5.6 %	4.3 %	1.70
El docente realiza interacción a través de foros en la plataforma educativa.	5.6 %	7.4 %	13.6 %	31.5 %	42.0 %	3.97
El docente realiza interacción a través del correo electrónico.	24.4 %	30.2 %	21.3 %	14.5 %	9.6 %	2.55
El docente utiliza <i>blogs</i> para las clases.	17.0 %	20.1 %	22.5 %	24.1 %	16.4 %	3.02

«Percepción que tienen los estudiantes del modelo educativo en línea»

El objetivo fue conocer la percepción de los estudiantes acerca de la educación en línea que reciben de sus docentes. Los ítems formulados fueron si la educación en línea exigía mayor dedicación, por lo que los estudiantes podrían aprender más en esta modalidad. Asimismo, si consideraban que la educación en línea puede sustituir las clases presenciales, así como la importancia de la utilización de las TIC para adquirir los aprendizajes. Y, finalmente, averiguar si los métodos de enseñanza-aprendizaje de los docentes eran innovadores y conocer si se realizaron adaptaciones a las circunstancias de los estudiantes, en la modalidad en línea.

Los resultados indican que el 59.9 % de los estudiantes percibió que la educación en línea requiere una mayor dedicación en la comprensión de los contenidos temáticos, que

el empleado en la modalidad presencial. Sin embargo, el tiempo invertido en estudiar no es proporcional al rendimiento académico (51.5%), aun cuando desarrollaron más el autoaprendizaje (40.1%). Los estudiantes respondieron que *nunca* (42%) y/o *casi nunca* (20.4 %) refiriéndose a que las clases en línea puedan sustituir a las clases presenciales, porque invierten más tiempo y no se ve reflejado en los aprendizajes. Por otra parte, un 74.4% consideraron que la Facultad no puede abstenerse de la utilización de las TIC como herramienta en la educación. Un alto porcentaje señala que los docentes se adaptaron a las circunstancias personales de los estudiantes (62.9%), así como que implementaron una estrategia innovadora de enseñanza-aprendizaje (72.8%):

Tabla 4
Percepción de los estudiantes de la enseñanza aprendizaje en línea

	Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre	Promedio escala Likert
La enseñanza en línea exige mayor dedicación a la preparación de las unidades de aprendizaje.	6.5 %	6.8 %	26.9 %	30.6 %	29.3 %	3.69
Estoy aprendiendo más en la modalidad en línea.	32.7 %	18.8 %	29.9 %	10.8 %	7.7 %	2.42
Las clases en línea pueden sustituir a las clases presenciales.	42 %	20.4 %	15.4 %	12.7 %	9.6 %	2.27
El autoaprendizaje se incrementa con la educación en línea.	19.1 %	10.5 %	30.2 %	25.3 %	14.8 %	3.04
El uso de las TIC es indispensable en la educación en línea.	4.3 %	2.8 %	18.5 %	31.5 %	42.9 %	4.06
Los docentes han adaptado la enseñanza a nuestras circunstancias personales.	3.7 %	2.8 %	30.6 %	40.1 %	22.8 %	3.76
Los docentes utilizan métodos de enseñanza-aprendizaje innovadores.	2.8 %	3.7 %	20.7 %	42.9 %	29.9 %	3.93

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los resultados del estudio manifiestan que los estudiantes de la FOD utilizan diferentes equipamientos electrónicos para dar seguimiento a las clases en línea, prefiriendo los *smartphones*; esto es comprensible debido a su ubicuidad, fácil manejo y multifuncionalidad. Este es un dato opuesto al reportado por Pérez-López *et al.* (2021) y Fernández *et al.* (2020), quienes mencionan que las computadoras portátiles son las más usadas por los estudiantes. En relación con la conectividad, los alumnos utilizan internet propio, sin embargo, el tener acceso a internet no es suficiente, debido a que la educación en línea requiere de ancho de

banda para la transmisión y, en México, dos de cada tres hogares no tienen una conexión de internet de calidad (velocidad suficiente), según Fernández *et al.* (2020), por lo que pueden presentar problemas de conectividad durante las clases, afectando la continuidad y comprensión de los contenidos temáticos y, en consecuencia, sin lograr los aprendizajes esperados.

En los datos referentes a identificar el modelo de enseñanza en línea recibido por los estudiantes, se corrobora la prevalencia de las presentaciones multimedia como recurso didáctico de los docentes, coincidiendo con otras investigaciones (Gómez-Aguilar *et al.*, 2012.; Pérez-López *et al.*, 2021). Es probable que los profesores sin las habilidades requeridas para migrar a la modalidad en línea solo replicaron su estrategia de clase presencial, sin realizar el enfoque que supone la enseñanza en línea (Delgado, 2020). Una clase magistral, vía videoconferencia, no es educación en línea: es utilizar las TIC para continuar con estrategias presenciales en esta modalidad. Cabe señalar que los docentes que imparten el contenido de las clases, principalmente de manera sincrónica y acompañadas de interacción docente-estudiante –que permite una retroalimentación en el momento para aclarar dudas–, también manejan canales de comunicación a través de foros y correos electrónicos; al contrario de los resultados reportados por Pérez-López *et al.* (2021), donde se manifestaba que los maestros utilizan generalmente el modelo asincrónico. Asimismo, Páez-Barrón *et al.* (2016) infieren que, en los cursos virtuales, los docentes emplean mayormente la comunicación asincrónica sobre la sincrónica para el proceso de aprendizaje, a pesar de que los estudiantes tienen una mayor interacción con el docente y sus compañeros en la interacción sincrónica.

La percepción de los estudiantes sobre la educación en línea, recibida en la pandemia por COVID 19, se sustenta básicamente en que invierten mayor dedicación a sus estudios y que esta no es proporcional al rendimiento de aprendizaje logrado. Esto coincide con los resultados reportados por Pérez-López *et al.* (2021), es decir, que los estudiantes no logran los conocimientos esperados, de acuerdo con los objetivos planteados en las unidades de aprendizajes, a pesar de que han desarrollado autonomía de su aprendizaje, por lo que infieren que las clases en línea no pueden sustituir a las clases presenciales; todo ello, incluso, cuando los docentes se han adaptado a las circunstancias personales de los estudiantes, referidas a problemáticas suscitadas que impedían el cumplimiento de la responsabilidad educativa. De manera agregada, indican que los docentes aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras, lo cual no está en concordancia con el método de exposición que predomina. El complementar actividades electrónicas de una clase magistral no es innovador; es esencial que los maestros adapten estrategias pedagógicas y didácticas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes y no continúen con el modelo formativo aplicado a la modalidad presencial. Ureña (2004) menciona que, en la educación en línea, el docente se relaciona con los estudiantes de manera creativa e innovadora, mediante el uso de las TIC, convirtiéndose en un facilitador del aprendizaje que motiva y fomenta el pensamiento crítico.

Entre las limitaciones del estudio es importante mencionar que, aunque la metodología permite lograr los objetivos, no se realizaron entrevistas a los estudiantes para complementar las respuestas a la encuesta aplicada. Tampoco se consideró la percepción que tienen los docentes frente a esta modalidad. No especifica ejemplos de estrategias de enseñanza-aprendizaje para no generar confusión a los estudiantes, ni se indaga si el equipamiento electrónico es compartido.

En conclusión, los estudiantes que participaron en este estudio reconocen la importancia de las TIC como herramienta esencial para dar continuidad a la educación durante el confinamiento; utilizan *web* propia, y como aparato electrónico, el *smartphone* para conectarse a las clases y continuar con el proceso educativo. Se comprueba que los docentes

continúan con el paradigma tradicional basado en clases magistrales como estrategia de enseñanza-aprendizaje por lo que, a futuro, deben implementar estrategias centradas en el estudiante, contextualizadas a la modalidad en línea (dinámicas, creativas, innovadoras), para que se apropien de los aprendizajes y desarrollen el pensamiento crítico. Los profesores también incrementan su comunicación con los alumnos para retroalimentar el contenido temático o informarse de situaciones particulares que pueden provocar el incumplimiento de las actividades de trabajo. La valoración que los estudiantes tienen sobre el modelo de educación en línea es que presenta dificultad para lograr los conocimientos y que, en comparación a la modalidad presencial, no aprenden lo mismo.

Las actividades del mundo cambiaron con el surgimiento de la pandemia COVID 19, el cierre de escuelas y universidades afectó el desarrollo educativo de millones de estudiantes, originando que la educación se trasladara a la modalidad en línea para continuar. Por consiguiente, los docentes requieren capacitación en metodologías de enseñanza-aprendizaje y uso de las TIC en la educación en línea. También debe modificarse el contenido temático y la forma de evaluar. Reyes (2020) refiere que lo más importante en el diseño de los programas y utilización de recursos digitales para apoyar el aprendizaje, es no perder la interacción docente-estudiante, ya que favorece el rendimiento académico; la influencia que ejerce el docente sobre la educación de los estudiantes es esencial para el éxito escolar, su función es ser guía de los aprendizajes: los motiva e involucra en trabajos colaborativos, fomenta las relaciones sociales, y maneja una comunicación asertiva y afectiva.

La educación en línea ya existía antes de la pandemia. Universidades de Inglaterra, Nueva Zelanda y Estados Unidos fueron pioneras en manejar cursos a distancia; posteriormente siguieron algunas universidades de Europa y América (Molina, 2020). Otras universidades estarán planteándose el manejar los programas educativos de manera presencial y en línea: la diferencia radicará en la capacitación de los docentes, la infraestructura, así como los programas educativos implementados.

Se recomienda que, en estudios posteriores, se agreguen preguntas cualitativas para tener una mayor comprensión del tema, investigar sobre la percepción de los docentes en esta modalidad, el modelo de enseñanza-aprendizaje implementado, la planificación de las actividades de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. ■

Referencias

- Artal Sevil, J.S., Caraballo Jiménez, J., y Artacho Terrer, J.M. (2014). Uso del Google-talk y Skype como Herramientas Interactivas en la Docencia Semipresencial. *Dialnet*, 59-70.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del Coronavirus en el Sistema de Enseñanza: Aumenta la Desigualdad de Oportunidades Educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>

- Cabrera, L., Pérez, C.N., y Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria, con el Cierre Escolar por el Coronavirus? *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 27-52. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>
- CEPAL (2020). *Education in the Time of COVID 19*. <http://hdl.handle.net/11362/45905>
- Cook, D.A. (2009). The Failure of E-learning Research to Inform Educational Practice, and what We Can Do About it. *Med Teach*, 31(2), 158-162. <https://doi.org/10.1080/01421590802691393>
- Decision Analyst STATS 2.0 Free [Software de computation]. Arlington, Texas. Decision Analyst.
- Delgado, P. (2020). La Capacitación Docente, el Gran Reto de la Educación en Línea. *Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid>
- Dorrego, E. (2006). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 50. <https://revistas.um.es/red/article/view/271241>
- Enoki Miñano, E.R. (2020). El Aprendizaje a Distancia en Odontología como una Alternativa de la Universidad ante la COVID-19. *Revista Cubana de Estomatología*, 57(3). <http://www.revestomatologia.sld.cu/index.php/est/article/view/3308>
- Falloon, G. (2011). Making the Connection: Moore's Theory of Transactional Distance and its Relevance to the Use of a Virtual Classroom in Postgraduate Online Teacher Education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43, 187-209. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782569>
- Francescucci, A., y Rohani, L. (2018). Exclusively Synchronous Online (VIRI) Learning: The Impact on Student Performance and Engagement Outcomes. *Journal of Marketing Education*, 41(1), 60-69. <https://doi.org/10.1177/0273475318818864>
- Fernández, M., Hernández, D., Nolasco, R., De la Rosa, R., y Herrera, N. (abril 2020). Lecciones del COVID-19 para el Sistema Educativo Mexicano. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/lecciones-del-covid-19-para-el-sistema-educativo-mexicano/>
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D., & Gijsselaers, W. (2013). A Dynamic Analysis of the Interplay Between Asynchronous and Synchronous Communication in Online Learning: The Impact of Motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 30-50. <https://doi.org/10.1111/jcal.12020>
- Gómez-Aguilar, M., Roses-Campos, S., y Farias-Battle, P. (2012). The Academic Use of Social Networks Among University Students. *Comunicar*, 38, 131-138. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous & Synchronous E-Learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55. <https://www.learntechlib.org/p/101357/>

- Ibáñez, F. (noviembre 2020). Educación en Línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿Cuáles son sus Características y Diferencias? *Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Kunal Chaturvedi, Dinesh Kumar Vishwakarma, Nidhi Singh (2021). COVID-19 and its Impact on Education, Social Life and Mental Health of Students: A Survey, *Children and Youth Services Review*. *ELSEVIER*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105866>.
- Londoño-Velasco, E., Montoya-Cobo, E., García, A., Bolaños-Martínez, I.A., Osorio-Roa, D.M., e Isaza, G.D. (2021). Percepción de Estudiantes frente a Procesos de Enseñanza-Aprendizaje durante la Pandemia por la COVID-19. *Educación y Educadores*, 24(2), 199-217. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.2>
- Maor, D., & Currie, J.K. (2017). The Use of Technology in Postgraduate Supervision Pedagogy in Two Australian Universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0046-1>
- Moallem, M. (2015). The Impact of Synchronous and Asynchronous Communication Tools on Learner Selfregulation, Social Presence, Immediacy, Intimacy, and Satisfaction in Collaborative Online Learning. *The Online Journal of Distance Education and E-learning*, 3(3), 55-77. <http://tojdel.net/journals/tojdel/articles/v03i03/v03i03-08.pdf>
- Molina, M., y Molina, A. (2005). *Fundamentos Teóricos de la Educación a Distancia. Diseño Instruccional para el Aprendizaje Significativo*. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/2005-03-18160Molina-Molina.pdf>
- Nakamura, A. (mayo 2014). México Conserva los Hogares Familiares Tradicionales: INEGI. *Expansión*. <https://expansion.mx/salud/2014/05/15/mexico-conserva-los-hogares-familiares-tradicionales-inegi>
- Osorio Roa, D.M., Montoya Cobo, E., Isaza Gómez, G.D. (2020). Percepción de los Estudiantes de Segundo Semestre de la Carrera de Medicina de la Pontificia Universidad Javeriana (Cali) ante la Transición de una Modalidad Presencial a una Apoyada en Medios Digitales durante el Tiempo de la Pandemia por COVID-19. *Universitas Medica*, 61(4). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.umed61-4.pemp>
- Páez-Barón, E., Corredor-Camargo, E., y Fonseca-Carreño, J. (2016). Evaluación del Uso de Herramientas Sincrónicas y Asincrónicas en Procesos de Formación de las Ciencias Agropecuarias. *Ciencia y Agricultura*, 13(1), 77-90. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5600/560062814007/html/index.html>
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a Distancia en Tiempos de COVID-19: Análisis desde la Perspectiva de los Estudiantes Universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Pokhrel, S., y Chhetri, R. (2021). Una Revisión de la Literatura sobre el Impacto de la Pandemia COVID-19 en la Enseñanza y el Aprendizaje. *Educación Superior para el Futuro*, 8(1), 133-141. <http://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Rentería Castro, E. (2020). Deslinde Conceptual entre Educación en Línea o Educación a Distancia. *Delectus*, 4(1), 16-31. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i1.98>

- Reyes, P. (marzo, 2020). *La Educación en Ciencia y Matemáticas para Entender la Pandemia*. Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/noticias/162151/la-educacion-en-ciencia-y-matematicas-para-entender-lapandemia>
- Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (25) [Software de computación]. EEUU. IBM.
- Turney, B.W. (2007). Anatomy in a Modern Medical Curriculum. *The Annals of The Royal College of Surgeons of England*, 89(2), 104-107. <https://doi.org/10.1308/003588407X168244>
- UNESCO (2020). *COVID-19 y Educación Superior: de los Efectos Inmediatos al Día Después*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Ureña, L. (2004). Reseña de la Creación de la Especialidad en Docencia de la Salud Pública, Modalidad a Distancia. En M., Pérez, *Historias de Innovación Educativa. Un Documento Conmemorativo*. INNOVA.
- Vásquez, M. (2016). *Modelos Blended Learning en Educación Superior. Innovación en la Enseñanza*. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE16.542.pdf>
- Villatoro, P., y Silva, A. (2005). *Estrategias, Programas y Experiencias de Superación de la Brecha Digital y Universalización del Acceso a las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)*. CEPAL-Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6094/1/S0412977_es.pdf
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2019). Online Communication and Interaction in Distance Higher Education: A Framework Study of Good Practice. *International Review of Education*, 65(4), 605-632. <https://doi.org/10.1007/s 11159-019-09792-3>
- Zubillaga, A., y Gortázar, L. (2020). *COVID 19 y Educación I: Problemas, Respuestas y Escenarios*. Documento Técnico de Análisis de la Situación Educativa Derivada de la Emergencia Sanitaria. Fundación COTEC para la Innovación. <https://bit.ly/2Ti8p7u>

RESEÑAS

RESE-

ÑAS

RE-

SEÑAS

«LA HERMENÉUTICA EN LA EDUCACIÓN», EN *HECHOS E INTERPRETACIONES, HACIA UNA HERMENÉUTICA ANALÓGICA*

Mauricio Beuchot

Fondo de Cultura Económica, 2016.

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2589>

¿Cuál es la aportación de Mauricio Beuchot en el sentido pedagógico? Es bien conocido el valioso trabajo del filósofo y profesor mexicano Mauricio Beuchot en el ámbito de la Hermenéutica. Pero, ¿cómo aterrizar estos aportes al ámbito pedagógico? La respuesta reside en su propuesta de la Pedagogía analógica, pues ella privilegia el diálogo como herramienta para acortar distancias entre quienes creen que están en un contexto de oposición. El libro «Hechos e Interpretaciones, hacia una Hermenéutica Analógica», aborda el núcleo de esta propuesta hermenéutica y también sus principales aplicaciones filosóficas; entre ellas destaca la educación analógica.

Mauricio Beuchot ha sido el maestro del diálogo y de la analogía, es decir, de la capacidad de encontrar lo mismo en medio de lo diferente, así como los detalles que diferencian a dos cosas muy semejantes. Desde hace décadas, con la publicación del «Tratado de Hermenéutica Analógica» (Beuchot, 1997), este movimiento filosófico tomó forma como una opción mediadora entre la univocidad de la Filosofía analítica y la equivocidad de la Filosofía posmoderna. De hecho, esta es su mejor aportación al campo de las humanidades: la Hermenéutica analógica, sobre la cual nuestro autor ha escrito decenas de libros, aplicándola a casi todas las ramas de la Filosofía e, incluso, trasplantándola a disciplinas como la Pedagogía o la Poesía.

¿Qué es la Hermenéutica analógica? Esta aportación mexicana, novedosa a la Filosofía, surge con un problema filosófico. Los filósofos analíticos del Instituto de Investigaciones Filosóficas, buscaban la exactitud en el lenguaje: precisos de mente, sorteadores de las confusiones y la ambigüedad, matemáticos del lenguaje. Esto se traducía en una metodología analítica eficaz, seca y rutinaria. En contraparte, el Instituto de Investigaciones Filológicas, gustaba de los juegos del lenguaje y la metáfora: base de la Poesía y la Literatura; no se temía emplear un lenguaje abierto a las equivocidades.

Es complejo el paso de un ámbito académico donde se privilegiaba la univocidad –la exactitud de las palabras con significados únicos y estrictos– a un ámbito en el que se disfrutaba de la equívocidad –donde las palabras pueden poseer diversos significados en función de su contexto, facilitando los juegos de lenguaje, metáfora y poesía–. Ambos extremos pueden encerrar conflictos. El de la univocidad carga la dificultad de que una palabra pueda comunicarse con otra, puesto que los significados son siempre estrictamente la misma palabra: existe un solo significado para cada palabra; no existe el sentido figurado, porque se presta a confusión, asunto no es deseable para la estabilidad del conocimiento. Por otra parte, el extremo de la equívocidad corre el riesgo de que las palabras se confundan unas con otras, porque puedan compartir, sin orden, el mismo significado.

La Hermenéutica analógica pretende mediar lo unívoco y lo equívoco; lo mismo y lo diferente. De modo que lo análogo no se refiere solo a lo puramente igual o a lo puramente diferente, sino a lo que es en parte igual, y en parte diferente. En palabras más técnicas: «la hermenéutica analógica aspira a lograr cierta unidad; que exige no una única interpretación posible o válida, pero tampoco una apertura hasta el infinito de las interpretaciones». Con la Hermenéutica analógica, Mauricio Beuchot encontró una herramienta eficaz y útil para mediar entre interpretaciones positivistas duras y frías, de aquellas subjetivistas y relativistas. De este modo, la moderación de la analogía proporciona un acercamiento amable a los grandes dilemas filosóficos y educativos. El libro que presentamos, describe el modelo hermenéutico analógico, enfocándose en sus utilidades para otras disciplinas humanísticas, como la Pedagogía, el Derecho y la Política. Por eso, los capítulos que lo componen se ordenan de una manera claramente estructurada.

El primer capítulo ofrece una comprensión de la Hermenéutica, facilitando una breve introducción a la materia como disciplina que interpreta los textos. El segundo, argumenta su importancia como propuesta moderada entre el univocismo y el equivocismo, además de su atinencia y frescura para fomentar el actual diálogo filosófico. El tercer capítulo explora la potencialidad y vigencia de la Hermenéutica analógica, mencionando sus ventajas aplicables a la interpretación de textos, tales como: el equilibrio entre flexibilidad y dispersión, y la mediación prudente que evita extremos viciosos. Con el tercer capítulo finaliza el segmento del libro que presenta el núcleo fundamental de la propuesta de Hermenéutica analógica.

A partir del cuarto capítulo se exploran sus aplicaciones en otras disciplinas humanísticas (Historia, Ética, Pedagogía, Derecho y Política) y se hace referencia concreta a la naturaleza humana: la antropovisión es tarea de todas las disciplinas humanísticas y, justamente por ello, la Hermenéutica analógica parte de una correcta antropovisión para auxiliar a otros saberes. El quinto capítulo lo dedica a la Historia como hazaña de la interpretación; hacer una Filosofía de la Historia no es una tarea esotérica, pues ella es un texto que hay que interpretar y que habla del significado de los hechos, de la dirección que lleva hacia el futuro. El sexto, menciona la relación entre Hermenéutica y Ética; para evitar que esta última esté en manos de emotivistas, hace falta que la Hermenéutica analógica entre a la discusión como mediadora entre una Ética absolutista rígida y una relativista, donde no existen nociones claras del bien, la virtud, etcétera. El séptimo capítulo reúne Hermenéutica y educación, y a él nos referiremos más adelante.

El octavo asocia a la Hermenéutica con el Derecho: la primera permite al Derecho interpretar la ley de modo proporcionado, sin la cerrazón de la univocidad y sin la dispersión de la equívocidad, pues con ambas se perderían las virtudes del jurista:

prudencia, equidad y justicia. El noveno capítulo vincula la Hermenéutica y la Política: la Hermenéutica entra en el ámbito de lo social y puede ser vivida como virtud privada y pública, que permite el diálogo racional. Los dos últimos dos capítulos reflexionan sobre el sentido del ser y las respuestas que la Hermenéutica analógica ofrece a los problemas y las crisis metafísicas actuales. En el décimo, se analizan las aportaciones de la propuesta analógica para reavivar la Ontología y el realismo. El undécimo capítulo despidе la obra con una reflexión sobre las contribuciones de la Hermenéutica analógica para responder al nihilismo actual.

Las aportaciones concretas de Beuchot sobre la educación analógica, parten de la consideración que la educación analógica está a la mitad entre la unívoca –«desafortunadamente pretenciosa de exactitud y rigor»– y la equívoca –«desesperadamente entregada a la vaguedad y al relativismo extremo» (p. 90)–. Gracias a esta mediación, puede desarrollarse el espíritu humano con el ideal de la *enkyklo paideia* griega y, de esta mediación, surgir tres grandes frutos que Beuchot indica como: hallazgo y formación del sentido de la existencia humana; formación de las virtudes, y formación del juicio y los sentimientos. Es de notar que prevalece la idea de formación más que de transmisión, puesto que el ejercicio pedagógico es eminentemente práctico y no genera una «cosa», sino que transforma la vida de las personas –a través de la optimización de su naturaleza– en los frutos concretos de conocimientos, habilidades y actitudes. De este modo, la educación analógica es educación en el sentido, pues «es buscadora y dadora de sentido para vivir, para la existencia humana. Y esto es muy importante y decisivo, porque solamente la educación sirve si es significativa para el hombre» (p. 94).

Por otra parte, la analogía es la base de las virtudes, tanto en lo cognitivo como en lo práctico. A través de la experiencia, la educación analógica pretende ir formando en el estudiante la capacidad de ser investigativo, estudioso, prudente, parsimonioso y paciente, de modo que sus facultades cognitivas y sus afectos estén en equilibrio. Esta moderación permitirá que el estudiante siga el modelo grecorromano de ser un *cives*, o ciudadano, capaz de deliberar con prudencia y responsabilidad, y ser un elemento maduro de la sociedad. Por otra parte, la formación del juicio es otro de los frutos de la educación analógica, pues regresa al modelo de formar al estudiante como el *phronimós*, el prudente, quien sabe discernir. La formación en virtudes y en juicio

[...] conduce a una pedagogía analógica, ya que una educación unívoca es de preceptos y reglas, mientras que una educación equívoca no tiene leyes ni medidas, y, en cambio, una educación analógica se centra en las virtudes con pocas reglas o leyes y mucho de modelos y ejercicio, que es como se forma la virtud, en la praxis (p. 97).

Por último, la educación del sentido puede forjarse desde esta propuesta:

El sentido es lo que comprendemos de una expresión, la referencia es la realidad que ella apunta. [...] y si educamos para el sentido, también lo hacemos para la referencia. Así haremos que haya una realidad, un realismo, pero con comprensión del mismo (p. 97).

Así, este tipo de educación pretende mostrar el sentido de la vida, porque ella es

[...] como un gran texto, una narración cuyas vicisitudes hay que interpretar, cuyos periplos hay que comprender, para ir entresacando su sentido, incluso para adivinar uno global, que tiene toda la existencia. Esto es lo que más hace falta en la educación, que dé sentidos (y no sólo referencias), pues está averiguado que sólo sirve un aprendizaje que resulte significativo para el hombre (p. 98).

Con estos tres frutos de la educación analógica, la educación puede definirse, finalmente, como:

[...] encauzamiento de esa corriente humana, parte de esa concepción del hombre como nudo intencional. Y ya que la intencionalidad es cognoscitiva y volitiva, o afectiva, la educación tiene que entenderse como formación de la teoría y de la práctica, del intelecto y del afecto (p. 98). ■

Gabriel González Nares

EXPANDIR LA UNIVERSIDAD MÁS ALLÁ DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA. IDEAS HACIA UN MODELO HÍBRIDO POST-PANDEMIA

Hugo Pardo Kuklinski y Cristóbal Cobo

Outliers School, 2020.

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2588>

Durante años, los profesionales de la educación cuestionamos el sistema educativo tradicional, sin percibir que en la práctica diaria replicamos sus características. Quizá el temor habitual que nos causa el enfrentarnos a un cambio, incide en que no aparezca un cambio profundo en la educación, aun cuando sabemos que, desde hace tiempo, es una necesidad imperante. Sin duda alguna, la pandemia obligó a enfrentar estos miedos, permitiendo encontrar caminos distintos e incluso prácticas que han dado pauta a una transformación (un poco tardía) de cómo vivimos la educación.

El texto «Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia» parte de la reflexión sobre este tema, tomando como punto inicial el significado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los actores que le dan vida, especialmente en educación superior. A partir de ello, inicia un recuento de los vertiginosos cambios suscitados desde el momento en que, por esta situación emergente, debieron tomarse medidas que permitieran que la educación, en sus diversas aristas, no se detuviera.

Paradójicamente, aunque las herramientas y los medios electrónicos han tenido una gran evolución en las últimas décadas, estos recursos no han sido lo suficientemente aprovechados en términos educativos; en ese sentido, el primer obstáculo fue la manera en que los profesores impartían clases, pues más allá de cambiar el escenario en el que se encontraban, debían emplear todos estos materiales para dar alcance a los fines de aprendizaje, con el mismo nivel que en años anteriores. Evidentemente, esto representó un reto, sobre todo al inicio, pues implicaba la capacitación docente, pero también el contar con la infraestructura tecnológica adecuada, para que todos los recursos cumplieran con su finalidad.

Por otro lado, se evidenció que la educación a distancia o en un modelo híbrido, implicaba crear asimismo un ambiente propicio. Pensamos que una buena presentación y un buen enlace a internet solucionaba todo; sin embargo, el proceso educativo –como ha quedado de manifiesto a lo largo de los años– es un proceso social e integral, por lo que es importante que en ese ambiente se apunte hacia una verdadera comunidad universitaria, aun en el espacio virtual. Esto genera un sentido de identidad y pertenencia, que redundará en un aliciente para construir el conocimiento, sobre todo de manera colectiva e interdisciplinaria. Sin duda, este ambiente permite diluir el constante confrontamiento entre la calidad de los servicios educativos presenciales y los efectuados por medios electrónicos, expandiendo la cobertura en educación y atendiendo también a diferentes dinámicas de aprendizaje.

Asimismo, los autores analizan la elaboración de recursos didácticos, uno de los aspectos más cuestionables de la educación tradicional; parecía bastar con un pizarrón para que el docente impartiera sus sesiones. Con la evolución a lo tecnológico, el docente debe ver más allá, diseñando materiales no solo atractivos para los estudiantes, sino que integren lo pedagógico, cognitivo y tecnológico, fomentando la construcción de experiencias significativas de aprendizaje.

De igual forma, deben incorporarse estrategias más adecuadas para los momentos de aprendizaje asíncrono, pues a pesar de que estos momentos se han considerado en el diseño curricular, cobra vital relevancia el dejar de utilizar las plataformas como meros repositorios. Durante este tiempo se ha visto la necesidad de hacer más atractivas las sesiones, para reforzar las competencias construidas, de modo que el proceso educativo no se limite a la mera repetición o proceso memorístico.

Este hilo conductor de transformación del proceso educativo, nos traslada indiscutiblemente a un cambio global; los mecanismos de evaluación deben modificarse para reflejar, verdaderamente, la impronta en cada fase del proceso y su alcance final. Ello debe ser, irremediablemente, punta de lanza para analizar nuevamente las prácticas y, en su caso, tomar las decisiones más apropiadas para su mejora constante. La evaluación puede aprovechar también la pauta tecnológica y la perspectiva informativa de los distintos actores, para proporcionar mayor sustento a las decisiones.

La lectura de este libro visibiliza las dificultades y abre simultáneamente el panorama a las posibilidades que pueden configurarse para la evolución educativa. No obstante, uno de los puntos nodales que aborda el texto es cómo se construye el aprendizaje, destacando lo alarmante del panorama actual, tanto en la individualidad como en la falta de vinculación con el entorno profesional; esta alarma se agudiza en un entorno virtual de aprendizaje. Con esta idea no se busca solamente evidenciar esta gran brecha existente entre la vida universitaria y el sector laboral; por el contrario, la intención es encontrar el camino que permita, que aun desde los entornos virtuales, se logre esa vinculación tan indispensable en términos de formación y de aplicación del conocimiento.

Uno de los mayores retos es precisamente encontrar el canal o los medios a través de los cuales incorporar la tecnología, sin generar una independencia entre los actores educativos; por el contrario, debe buscarse el impulsar esa interacción. Esto resulta controversial, pues incluso teniendo espacios físicos en las instituciones, era esta una barrera que debía atenderse: promocionar actividades que generaran lazos interdisciplinarios y consolidar la identidad propia de cada institución.

De esta forma, pensar en un entorno virtual de aprendizaje, implica crear condiciones para la interacción con los pares, adaptando el contenido educativo formal y especialmente,

en este tenor, adecuar las experiencias que dan sentido de pertenencia a la institución y contribuir al desarrollo de otro tipo de habilidades, como las llamadas *soft skills*. Estas resultan prioritarias en un entorno global: elevan el perfil profesional al dotar a los futuros egresados de herramientas que les permitan ser líderes que impulsen el cambio; que sepan afrontarlo con un alto sentido profesional y académico, así como adquirir la resiliencia necesaria ante un mundo en constante cambio. La experiencia social de aprendizaje puede ser posible, en tanto se considere la construcción de un espacio universitario completo, que ofrezca actividades extracurriculares de distintas áreas (física, psicológica, cultural, etcétera), formación continua y espacios de ocio para la convivencia y el *networking*.

Bajo esa perspectiva –en donde la parte emocional y de habilidades blandas tengan un peso igual de significativo que el conocimiento académico–, surge el cuestionamiento de la labor docente, otro de los temores que acarrea la incorporación de lo digital. Pareciera que entre más tecnología se agregue al proceso educativo, y mientras más se consoliden los lazos de interacción y construcción del aprendizaje del aula, se le resta valor a la función docente. Este punto debe tratarse con suma cautela; la labor docente y su *expertis*, son nodales para el logro eficaz de los fines de aprendizaje. Esta labor debe transformarse de manera paralela, para dar pauta a un nuevo modelo, en donde el rol docente sea más de tutor y acompañante en el proceso académico.

Todos estos puntos, poseen relación directa con el aspecto tecnológico. Al llevar a las instituciones educativas a un entorno virtual, deberá considerarse que si bien la tecnología brinda muchas soluciones –no solo en el entorno educativo–, también trae consigo algunas dificultades: una conexión inestable, por ejemplo, puede ser un factor que incida incluso en temas de deserción escolar. Así, deberá garantizarse que la infraestructura tecnológica cuente con las condiciones propicias para cumplir los resultados de aprendizaje; al menos la responsabilidad institucional será dotar de las facilidades, licencias y los recursos, para que el campus digital al que se aspira, cuente con las condiciones idóneas para una educación integral, promoviendo inclusive convenios económicos o becas, para mejorar la infraestructura tecnológica de los estudiantes. Se trata de velar por un equilibrio paralelo entre la inversión tecnológica y la formación de recursos que se empleen y administren correctamente, buscando que esta transformación cumpla con los altos estándares de calidad educativa.

En el texto, se alude asimismo al acceso a internet como un derecho, aspecto que se ha considerado no solo por parte de los autores, sino por expertos en educación a nivel internacional, precisamente porque posibilitaría el cumplir con el derecho a la educación, creando nuevas posibilidades. De otro modo, estos proyectos resultarán en privilegios para un único sector de la población; es decir, es real que se brindan las posibilidades de acceso, pero también es real que el acceso no es posible para quien no cuenta con las herramientas requeridas para ello.

Durante la pandemia, la educación ha vivido una transición veloz. Pasó de un primer momento en que se facilitó la computadora dentro del aula, a una formación digital que trasciende la mera mediación académica. Una educación en la que se han visto las carencias y necesidades de distintos entornos, pero también un momento educativo crucial pues, aunque eran inminentes las reformas en el sector educativo, la pandemia abrió una puerta primordial para atender el tema de la cobertura, e incluso incorporar con éxito las tecnologías de la información.

Esto conlleva grandes connotaciones didácticas. Deben redefinirse los papeles de los actores educativos, así como cada elemento que incide en el acto educativo: escenarios y entornos en los que se atiende a la evolución de la educación, integrando también las buenas prácticas generadas durante la pandemia, sin dejar de lado las características de flexibilidad y constante cambio. De igual forma, estos nuevos ambientes, deben pensarse no solo como un aula

específica, sino como espacios para la generación de aprendizajes informales, promoviendo así la construcción colaborativa.

No podemos considerar que este modelo es el único o el más adecuado para las condiciones en las que nos encontramos; puede ofrecer cobertura a ciertas necesidades y características, pero debemos considerar una constante evaluación que facilite un análisis permanente frente a las decisiones pedagógicas, respecto de la pertinencia de estas modalidades y escenarios educativos. Es solo de este modo que podremos garantizar que la educación posea perspectiva e inclusión y, así, atender a la educación en un mundo en constante cambio.

Desde una mirada pedagógica, este texto analiza estos cambios vertiginosos vividos en educación durante los últimos años, los cuales han sentado un precedente para la labor de los profesionales de la educación. Ha quedado evidente el rezago en el ámbito educativo y que debemos actuar proyectivamente y no solo ante la emergencia, pues si bien pudieron resolverse muchos temas de manera que la educación no se estancara, no podemos permanecer inertes ante la constante evolución de la sociedad y sus exigencias.

A partir de esta lectura, se reitera el compromiso indispensable para aprovechar la tecnología en los procesos educativos, desde una toma de decisiones reflexiva: más herramientas no garantizan el éxito; ellas son solo instrumentos. El impacto real de los proyectos educativos solo se alcanzará en la medida en que seamos conscientes de que el centro del acto didáctico debe ser el estudiante y que el proceso educativo requiere de una constante transformación, y de una permanente y pertinente revolución educativa, siempre de calidad. ■

Rocío Montañez López



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

34

PROCESO DE DICTAMINACIÓN

La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

El consejo editorial envía los artículos recibidos a evaluación por pares externos, quienes dictaminan según el enfoque y los alcances de la revista, además de examinar aspectos formales considerados en las directrices para autores.

El consejo editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán realizarse en el plazo establecido; y, asimismo, realizar los cambios editoriales que considere necesarios conforme a sus políticas de publicación.

CONVOCATORIA REVISTA 35 (enero-junio de 2023)

Fecha de cierre: 14 de octubre de 2022

ENVÍO DE ARTÍCULOS

<https://revistas.up.edu.mx/RPP>