



Registrarse

Entrar

Todos los Campos

Buscar

Acerca de

Equipo editorial

Políticas de la editorial

Envío de Manuscrito

Estadística básica

Contacto

Más números

Anuncios

[Inicio](#) / [Más números](#) / Vol. 5 Núm. 15 (2023): Revista RedCA (febrero-mayo 2023)

DOI: <https://doi.org/10.36677/redca.v5i15>

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA

Volumen. 05
Número. 15
(febrero-mayo 2023)

ÍNDICE

Neologismos en coreano. Una aproximación a la cultura coreana en el área de la belleza y el aspecto externo.....	1 - 9
Jaime Aguiló-Pastrana	
Perfil de estudiantes de preparatoria en función de su estilo de aprendizaje y descripción a partir del estilo de enseñanza de sus profesores.....	10-28
Jesús Alfredo Guzmán-Camacho, Brenda Mendoza-González	
Traslado de la vida laboral, del aula al hogar; docentes en tiempo de pandemia.....	29 - 45
Wendy Guadalupe Palma-Herrera, Gloria del Jesús Hernández-Marín, Leticia Arias-Gómez	
Análisis de la enseñanza de la alimentación en ciencias naturales para una vida saludable con estudiantes de educación básica desde la práctica docente.....	46 - 62
Felisa Yaerim López-Botello, Mariana Mendieta-Lagunas	
Realidad en la docencia entre presencial, lo virtual y lo inmersivo.....	63 - 80
Ariel Sánchez-Espinoza, Rosa María Hernández-Ramírez, Martín Chong-Campuzano	
Justicia Educativa: Modelo teórico explicativo para el análisis espacial de los servicios educativos.....	81 - 99
Fernando Carreto-Bernal, Ana Lilia Rosales-Sánchez	
Sistema web para la administración de los laboratorios de cómputo del Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan.....	100 - 112
Hugo Montes de Oca-Martínez, María Teresa Cruz-Gordillo, Jorge Morales-Vargas	
La Práctica Profesional de los docentes en formación: una mirada desde la Escuela Primaria..	113 - 133
Angelita Juárez-Martínez, José Eder Millán-Honorato, Yeny Jazmin Ocampo-Tapia, Javier Antúnez-Montoya	
Implicaciones en la formación desde el proceso de conocimiento de Edgar Morin.....	134 - 144
Karla Patricia Martínez-González, Hetzaú Arturo Peña-Chacón	
Reseñas	
Reseña del IV Congreso Internacional de Investigación Educativa RedCA 2022.....	145-149
Fernando Carreto-Bernal, Fernando Carreto-Guadarrama	

Neologismos en coreano. Una aproximación a la cultura coreana en el área de la belleza y el aspecto externo

Jaime Aguiló-Pastrana

Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros (HUFS), Corea del Sur.

Profesor Asistente del Departamento de Interpretación y Traducción de Español

jaimeaguilop@gmail.com

Recepción: 05 de octubre del 2022

Aceptación: 20 de enero del 2023

Publicación: 01 de febrero del 2023

Resumen

En el idioma coreano es aglutinante por lo que la formación de palabras se realiza a través de sílabas que dan un significado. En Corea se crean cada año numerosas palabras tomando la primera sílaba de una secuencia de palabras, formando así una nueva palabra con un significado complejo, que aglutina el conjunto de las palabras originales. Esta forma de creación de palabras es muy frecuente en coreano, a diferencia del idioma español, donde esta pauta es bastante infrecuente. Estas creaciones son principalmente propias de los usos juveniles del idioma.

Para la recopilación de estos neologismos coreanos, además de consultas orales, se han analizado blogs, páginas web y vídeos, buscando “palabras nuevas” (신조어), “palabras de moda” (유행어) y “contracción de palabras” (줄임말), llegando a la elaboración de un corpus de unas 500 palabras. Este estudio se comentarán las palabras nuevas relativas al cuidado del aspecto externo y a la primacía de la belleza corporal, intentando con esos comentarios aclarar aspectos de la cultura coreana. Algunos de los elementos culturales coreanos que se mencionan son: los *idols* del K-pop, los cómics, los celos o comparaciones con los demás, la modestia o el no destacar en un grupo.

Palabras clave: coreano, Neologismos, Contracción, Cultura coreana, Belleza

Korean neologisms. An approach to Korean culture in the area of beauty and external

Abstract

Korean language is an agglutinative one, so the formation of words is done through

syllables that bring the meaning. In Korea many words are created every year by taking the first syllable of a sequence of words thus forming a new word with a complex meaning which brings together all the original words. This form of word creation is very common in Korean unlike the Spanish language where this pattern is quite rare. These creations are mainly typical of the youthful uses of the language.

For the compilation of these Korean neologisms, besides oral consultations, blogs, webpages and videos have been consulted, searching for "new words" (신조어), "fashion words" (유행어) and "word contraction" (줄임말), arriving at the elaboration of a corpus of about 500 words. This study will comment on the new words related to the care of the external appearance and the primacy of physical beauty. We try with these comments to clarify aspects of Korean culture. Some of the Korean cultural elements that are mentioned are: K-pop idols, comics, jealousy or comparisons with others, modesty or not standing out in a group.

Keywords: Korean language, Neologisms, Contraction of words, Korean Culture, Beauty.

1. Creación de nuevas palabras

Cualquier persona con conocimiento del idioma coreano fácilmente reconocerá que la formación de palabras en este idioma es aglutinante, es decir, las sílabas que forman cada palabra implican un significado. Así, por ejemplo, namja¹ (남자), que significa hombre, contiene dos sílabas (nam-ja, 남-자), que significan respectivamente masculino y persona. Como se puede ver en este ejemplo, el orden resulta opuesto al habitual en español: en primer lugar el adjetivo (masculino) y después el sustantivo (persona).

Este sistema que aglutina significados puede verse en la mayoría de las palabras. Por tanto, con un poco de práctica, resulta posible adivinar el significado de algunas palabras desconocidas con el análisis de las sílabas que componen la palabra en cuestión. La complejidad estriba en que los significados de cada sílaba en coreano son múltiples, por lo que es muy probable errar en la suposición.

¹ Usaremos un sistema de romanización propio, de modo que la pronunciación de la palabra coreana resulte más natural en español.

En el caso que nos ocupa, la creación de palabras nuevas resulta sorprendente la cantidad de nuevas creaciones que se producen en el idioma coreano, especialmente si se compara con el español. Como es lógico, estas creaciones son propias de los usos juveniles del idioma, por lo que suelen ser en muchos incomprensibles para los adultos. Como explica Regueiro refiriéndose al español, “los acortamientos de palabras o frases han sido siempre una tónica de los usos juveniles, la seño, el profe, que en ocasiones se han generalizado felizmente: la bici, el cine y tantas más.” (Regueiro, 10) Y continua: “un primer sentido de su búsqueda de nuevas formas expresivas es el de la diferenciación, como lengua de contraste frente a la cultura de los adultos y también de la infancia... El joven se aleja voluntariamente de la sociedad adulta, de sus valores y responsabilidades... Se trata, en realidad, de un distanciamiento ficticio y temporal, pero que siente imprescindible en esos años de definición de sus propios valores y pautas de autonomía.” (Regueiro, 23)

2. Comparación con el español

En el caso del coreano, las nuevas creaciones suelen producirse tomando la primera sílaba de varias palabras, creando así una nueva palabra con un significado complejo, que aglutina el conjunto de palabras originales. Este es el procedimiento que analizará este trabajo.

Retomando el ejemplo inicial (hombre, 남자, namja), pasamos ahora a novio (남자친구, namja chingu), donde 친구 (chingu) significa amigo. Esta palabra se abrevia coloquialmente en 남친. Cabe destacar que, en principio, 남자친구 (namja chingu) parece significar hombre-amigo, es decir amigo, aunque en realidad indica novio. El concepto amigo o hombre-amigo es en coreano 남자사람친구 (namja saram chingu) que significa literalmente hombre-persona-amigo, composición de tres palabras, que a su vez se acorta como 남사친 (namsachin).

En el idioma español, la formación de nuevas palabras siguiendo esta pauta es bastante infrecuente. Se pueden citar las siguientes: porfa (por favor), finde (fin de semana),

porsiaca (por si acaso), mepa (me parece), amigovio/a (amigo/a + novio/a).

Como se puede ver en la anterior relación de palabras, se trata más bien de acortamiento o elipsis de las palabras originales, dando como resultado una nueva palabra demasiado similar a la estructura primitiva. Solo el último caso, amigovio/a (amigo/a + novio/a), supone en realidad una nueva palabra, también desde el punto de vista semántico. Esta palabra, aceptada por la RAE en 2014, sería prácticamente el único caso encontrado claramente asimilable al modo de creación de palabras en coreano que estudiaremos en este trabajo.

3. Delimitación del ámbito de estudio

Para la recopilación de ejemplos de nuevas palabras según el procedimiento mencionado, se han consultado varios blogs, páginas web y vídeos, junto con preguntas a varios jóvenes nativos. Se han realizado búsquedas y consultas de palabras nuevas (신조어), palabras de moda (유행어) y contracción de palabras (줄임말). Como resultado, se ha elaborado un corpus de unas 500 palabras.

Se ha elaborado una base de datos con los neologismos o palabras creadas, la secuencia original de palabras en coreano, su traducción, y una categorización en uno o varios de los siguientes grupos temáticos: saludos, relaciones, clima, estudio, dureza, comidas, amor, belleza, IT, trabajo, éxito, vida, críticas, sentimientos y ocio.

En este estudio nos limitaremos a las relaciones con la categoría belleza o aspecto externo. Cualquier conocedor de la cultura coreana podría atestiguar cómo este aspecto es uno de los que define la idiosincrasia del país, que presenta un marcado énfasis en el cuidado del aspecto externo, tanto de las personas como de los espacios o las ceremonias.

Comentaremos una a una las palabras nuevas que hemos localizado y las comentaremos, intentando aclarar aspectos básicos de la cultura coreana en este ámbito.

4. El área de la belleza y el aspecto externo.

Por supuesto, las palabras de nueva creación para indicar personas con un aspecto externo sobresaliente son frecuentes. Entre estas destacamos: 몸짱 (momjang) y 얼짱 (oljang), donde 짱 significa el mejor, perfecto o sobresaliente, significando entonces respectivamente persona con un cuerpo o una cara de gran belleza.

Otro caso es 세젤예 (sejelye), que significa la persona más guapa del mundo (세상에 제일 예쁜). Un ejemplo más sería 완네스 (wannes), contracción de 완전 내스타일, que significa “completamente mi estilo o tipo ideal”. Esta atracción se produce muchas veces debido al 애교 (aekio), un término eminentemente coreano con difícil traducción a otros idiomas y que se emplea en su término romanizado *aekio*, expresado con gestos monos, lindos, a veces un poco infantiles, que suelen atraer sentimientos positivos entre los coreanos, y que se define mejor con el “cute” inglés. En este contexto podemos mencionar el neologismo 애빼시 (aeposi), contracción de 애교 빼면 시체, que literalmente significa “un cadáver si le quitas el *aekio*”, mostrando que esa persona está llena de *aekio*. En esta misma línea se encuentra el neologismo 커엽다, con similitud fonética con el término original 귀엽다, que significa mono, lindo, *cute*.

Son varias las nuevas palabras que aparecen para designar personas de extrema belleza o atractivo, incluso usando intensificadores más coloquiales. Tal es el caso de 존예 (jonye), procedente de 존나 예쁘다 o 졸귀 (jolkui), que viene de 졸라 귀여움, y que significan “demasiado” guapa o mona, respectivamente. En algunos casos la reacción ante estas personas tan agraciadas puede dar origen a deseos más primarios, como es el caso del neologismo 가싶남 (kasipnam), contracción de 가지고 싶은 남자, el hombre que quiero tener o poseer.

Entre estos neologismos se dan también transliteraciones desde el inglés, como en 펍버

(peokbeo), contracción de 퍼펙트 버디 (perfect body). Como pasa en muchos países, la influencia de palabras en inglés o anglicismos en Corea es notable durante los últimos años, especialmente entre gente joven.

Parece claro que los *idols* del pop coreano o K-pop han contribuido a esta idealización de la belleza o perfección externa; tal es el caso de la palabra 성아돌 (seongadol), contracción de 성스러운 아이돌, que significa ídolo sagrado. En estas bandas o grupos musicales a veces se menciona que tal miembro es 비담 (bidam), como contracción de 비주얼 담당, que significa “el responsable del aspecto visual” del grupo, es decir, la persona que destaca más entre ellos en lo relativo a la apariencia externa.

También los comics (만화) constituyen un escaparate donde muchos coreanos y coreanas se familiarizan y sueñan con sus tipos ideales. Así lo expresa, por ejemplo, la palabra 만찐남 (manjiknam), que procede de la contracción de 만화를 찢고 나온 남자, que puede traducirse como “el hombre que sale en los comics”, indicando la extraordinaria belleza de estos personajes.

Sin embargo, las reacciones a las personas de gran belleza o aspecto externo llamativo pueden ser a veces negativas. Tal es el caso de la palabra 예뻐시 (yeposi), que significa estoy celosa porque ella es guapa, o 예뻐서 시샘난다, en coreano. Otro caso es 어쩔티비 (eojeoltivi), contracción de 어쩔라고 티비 나와, que podría traducirse por “¿qué pasa contigo? ¿Por qué no te vas y sales en la tele?”, mostrando la reacción ante una persona que presume grotescamente de su belleza exterior, llamando la atención de los demás, lo que provoca el natural rechazo. Estos neologismos muestran un rasgo propio de la cultura coreana que es la modestia o la tendencia a no destacar del grupo, consecuencia de la pertenencia a una sociedad colectivista.

No siempre el cuidado del aspecto externo en Corea es tan llamativo o provocador; a

veces se puede tratar de una descuidada elegancia, como en el caso del neologismo **꾸안꾸** (kuanku), contracción de **꾸민 듯 안 꾸민 듯**, que se podría traducir como “arreglada como si no estuviera arreglada”. Aquí un modo de vestir sencillo puede dar una buena impresión. Con un similar sentido se pueden encontrar **훈남** (hunnam) o **훈녀** (hunnio), que resulta de la contracción de **훈훈한 남자** o **훈훈한 여자**, que podríamos traducir como hombre (o mujer) agradable o cálido, que produce buena impresión.

Por supuesto existen neologismos que muestran personas menos agraciadas físicamente, como **얼짱** (eolkoang), como persona con la cara muy fea. Es la palabra opuesta a **얼짱** (oljang), que veíamos anteriormente. Similar significado presenta, por razones obvias, la palabra **오징어** (ojingeo), que significa calamar, aunque en este caso no se trata de una contracción de palabras sino de una imagen.

En Corea estos últimos años de pandemia por covid, y ya bastante antes con otras enfermedades, se extendió mucho el uso preventivo de la máscara. Pues bien, hay una palabra nueva relativa a la sorpresa que puede producir una persona parece atractiva mientras lleva la máscara, pero cuando se la quita, la triste realidad queda patente. Se trata de **마기꾼** (maguikun), contracción de **마스크 사기꾼** (mask saguikun), que significa el estafador de la máscara. A otra situación similar se refiere la palabra **생얼** o **쌍얼** (seongeol), que significa cara sin maquillar o cara al natural, que produce sorpresas como en el caso anterior.

5. Conclusiones

Este trabajo ha mostrado una selección de neologismos o nuevas palabras formadas en coreano tomando la primera sílaba de dos o más palabras originales. Hemos comentado esta forma de creación de palabras, muy frecuente en coreano y propia del uso juvenil del idioma, en área del aspecto externo y de la belleza.

A través los comentarios a cada uno de estos neologismos hemos podido mostrar algunos elementos propios de la cultura coreana, como son los referentes de la cultura contemporánea como el K-pop o los cómics, además de rasgos más sociales como los celos o las comparaciones con los demás, la modestia o la preferencia de no destacar en un grupo.

6. Referencias

- Regueiro, María Luz. “Estudio y catalogación del léxico juvenil español”. Obra inédita. 2022.
- Only For You Korean: Korean slang, abbreviation colloquial expressions that Koreans use everyday! <https://youtu.be/j749LpG02j4> (Búsqueda junio 2022)
- Only For You Korean: 한국어 줄임말, 유행어 (2) Korean slang, abbreviation colloquial expressions that Koreans use everyday!, <https://youtu.be/W9wbCT4g1eU> (Búsqueda junio 2022)
- tvN D ENT: 친구? 친구 추행?! 와썹맨 빼고 ALL 정답 가능한 신조어-난이도 하. <https://youtu.be/XvZdpx2BSeg> (Búsqueda julio 2022)
- 대전MBC 뉴스: 줄임말 신조어확산 국어파괴심각. <https://youtu.be/2xYHlIUWqPM> Búsqueda julio 2022)
- 브레드 스튜디오: 세대별 유행어 백과사전 (10/20/30). <https://youtu.be/j0jLNt0-TGQ> (Búsqueda julio 2022)
- 새로 배운 한국어 줄임말. <https://blog.naver.com/hyojungro/222685559248> (Búsqueda julio 2022)
- 연합뉴스: 우리말이 바뀐다. 매년 수백개씩 생기는 신어. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20101012175100026> (Búsqueda julio 2022)
- 윤집 윤zip: 이 유행어는 이제 안 쓴다고요? Z세대와 함께하는 신조어 업데이트. <https://youtu.be/IWxRXtVcSo4> (Búsqueda julio 2022)
- 이본: 유행어가 들어간 아이돌노래 모음. <https://youtu.be/8WANA0gTsBI>

(Búsqueda julio 2022)

- 입시덕후: 시대별 학생 유행어 TOP5. <https://youtu.be/umwqZR4B38M>

(Búsqueda julio 2022)

- 입시덕후: 이런 말 진짜 씀? 2021 신조어 모음.

<https://youtu.be/IEkukK1WL1w> (Búsqueda julio 2022)

- 작품 줄임말 정리. <https://theqoo.net/1121844023> (Búsqueda julio 2022)

- 퀴즈퀴즈 QUIZQUIZ: 신조어 테스트 당신의 인싸력/아재력은 얼마나 됩니까? <https://youtu.be/utJqt3TXmwM> (Búsqueda julio 2022)

- 판소 제목 줄임말 리스트. <https://www.dmitory.com/novel/238847286>

(Búsqueda julio 2022)

- 타임스넥: 2021년 한국인들을 미치게 만들었던 유행 총정리.

<https://youtu.be/rnqf7o9W6RE> (Búsqueda julio 2022)

Perfil de estudiantes de preparatoria en función de su estilo de aprendizaje y descripción a partir del estilo de enseñanza de sus profesores

Jesús Alfredo Guzmán-Camacho¹

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Facultad de Ciencias de la Conducta

jaguzmanc@uaemex.mx

Brenda Mendoza-González²

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Facultad de Ciencias de la Conducta

bmendozag@uaemex.mx

Recepción: 03 de octubre del 2022

Aceptación: 20 de enero del 2023

Publicación: 01 de febrero del 2023

Resumen

La calidad en la educación es prioridad para los países estados miembros de las naciones unidas (UNESCO). Como parte de la calidad de la educación se hace necesario investigar sobre los estilos de aprendizaje del alumnado, identificando el estilo de enseñanza que mejor se ajusta a las diferentes formas de aprender (Estilo teórico, analítico, pragmático o reflexivo), por lo que el objetivo de la presente investigación es analizar el perfil de estudiantes de bachillerato en función de sus estilos de aprendizaje, identificando para cada perfil el estilo de enseñanza del profesorado con el que se identifican. Es una investigación cuantitativa, con diseño no experimental. Participaron 91 estudiantes de una preparatoria pública del estado de México, de ellos 47 fueron mujeres y 44 hombres, con rango de edad de 15 a 18 años, también participaron 19 profesores con rango de edad entre 25 y 45 años de edad. Los instrumentos fueron cuestionarios para medir las dos variables de estudio: Estilos de aprendizaje en el alumnado y Estilos de enseñanza del profesorado, ambos instrumentos con Alpha de Cronbach .80. Para dar respuesta al objetivo general del estudio se desarrolló un análisis multivariado (análisis de conglomerados), para agrupar al alumnado en perfiles de acuerdo a su estilo de aprendizaje, y una vez con los grupos identificados se realizó un contraste de medias para identificar el estilo de enseñanza con el que se identifica el alumnado. Los resultados señalan tres grupos de alumnos: Grupo 1. Teórico-analítico;

¹ Primer autor

² Segundo autor y autor de contacto

Grupo 2. Estilo reflexivo y Grupo 3. Estilo Teórico. El constaste Anova de un factor, señaló que cada grupo se identifican con un estilo de enseñanza específico del profesorado. Se discuten los resultados con base en literatura del área reciente, identificando la necesidad de conocer el estilo de aprendizaje para planificar clases logrando calidad educativa en el ambiente áulico.

Palabras clave: Educación; Niveles de enseñanza; Métodos de aprendizaje; Métodos de Enseñanza.

Profile of high school students based on their learning style and description based on the teaching style of their teachers

Abstract

Quality in education is a priority for member countries of the United Nations (UNESCO). As part of the quality of education it is necessary to investigate the learning styles of students, identifying the teaching style that best suits the different ways of learning (theoretical, analytical, pragmatic or reflective style), so the objective of this research is to analyze the profile of high school students according to their learning styles, identifying for each profile the teaching style of the teaching staff with which they identify. It is a quantitative research, with non-experimental design. 91 students from a public high school in the state of Mexico participated, of whom 47 were women and 44 men, with an age range of 15 to 18 years, 19 teachers with an age range between 25 and 45 years of age also participated. The instruments were questionnaires to measure the two study variables: Learning styles in students and Teaching styles of teachers, both instruments with Cronbach's Alpha .80. To respond to the general objective of the study, a multivariate analysis (cluster analysis) was developed to group students into profiles according to their learning style, and once with the identified groups, a contrast of means was made to identify the teaching style with which the students identify. The results indicate three groups of students: Group 1. Theoretical-analytical; Group 2. Reflective style and Group 3. Theoretical style. The Anova writer of a factor, noted that each group identifies with a specific teaching style of teachers. The results are discussed based on literature from the recent area, identifying the need to know the learning style to plan classes achieving educational quality in the classroom environment.

Keywords: Education; Levels of education; Learning methods; Teaching Methods.

Introducción

La calidad en la educación es un tema de agenda internacional que urge atender, prueba de ello son las diez metas que conforman el cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en el que se proyecta el logro de educación de calidad, como la base para mejorar la vida de las personas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2018).

En México, la política social reconoce la importancia de la educación para el desarrollo humano por lo que se ha buscado que a través de los servicios educativo se alcance un estado de bienestar para la población (Plan Nacional de Desarrollo, México, 2018). En este sentido, el Estado Mexicano ha hecho importantes reformas al artículo tercero constitucional a efectos de promover la excelencia en las prácticas y procesos educativos y sociales en beneficio de la población (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

En el ámbito local, el Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023 reconoce a la educación incluyente y de calidad como un pilar social que enaltece y dignifica a las personas coadyuvando a su bienestar, en atención a las oportunidades de mejora que resultan del diagnóstico estatal, se promueven estrategias que buscan dar respuesta a las necesidades en materia educativa. Particularmente, en el nivel medio superior, se pretende el fortalecimiento a través de una serie de líneas de acción entre las que destaca la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje (Programa Sectorial Pilar Social 2017-2023, 2017), estrategias que se hacen necesarias y urgentes toda vez que la eficiencia terminal en todos los niveles educativos se ve afectada por múltiples variables entre las que podemos encontrar, por un lado, las características cognitivas de los estudiantes y por otro, la efectividad de la enseñanza por parte del profesorado (Aponte-Rivera, 2020).

Si bien, el problema no puede, ni debe, reducirse a estas situaciones, es innegable que los actores centrales del proceso educativo, los que interactúan directa y cotidianamente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, son el profesorado y el alumnado, este último considerado un agente activo en quien resulta necesario focalizar la atención sobre su proceso de aprendizaje, particularmente en comprender cómo aprende. Este es un punto de partida para accionar mecanismos que ayuden a identificar y atender con mayor precisión, las

posibles causas del abandono escolar, reflejado en el descenso de número de estudiantes de un nivel a otro, revelando la importancia de identificar los factores causales de estas variaciones ya que según datos del INEGI la matrícula de educación básica, media superior y superior para el ciclo escolar 2021/2022 en México, suma un total de 28,634,590 estudiantes, de los cuales el 47.02% son alumnos de primaria, 22.02% corresponden a alumnos de secundaria; 16.98% al nivel medio superior y tan solo el 13.98% al nivel superior. Este grupo etario, ofrece información relevante sobre el logro académico del país ya que representa un indicador de tránsito entre la culminación de los estudios correspondientes al nivel básico y el posible ingreso a la educación superior.

El debate en torno al logro académico, así como los procesos de enseñanza y de aprendizaje, han sido abordado por diversas disciplinas y especialistas lo que dificulta el consenso sobre sus principios. Ya sea desde el conductismo o el cognoscitivismo, los especialistas del aprendizaje coinciden en que el aprendizaje resulta en modificaciones en la conducta o bien las estructuras cognitivas, estos cambios son más o menos estables y duraderos por lo que toda sospecha de falta de consistencia excluye una presunción de aprendizaje (Heredia, 2008).

La educación formal tiene la encomienda de ofrecer experiencias educativas que promuevan el aprendizaje. De esta manera, una tarea fundamental de la escuela es identificar aquellos factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje y que sirvan como fundamento de la enseñanza. En este sentido, las ciencias de la conducta y las ciencias cognoscitivas han explorado el terreno del aprendizaje y formulado posturas y postulados que explican el proceso del aprendizaje (Hernández, et al 2021).

Autores como Mato, (1992); Alonso, Gallegos y Honey, (2004) y Palomino (1998) coinciden en reconocer que el aprendizaje depende de tres estímulos básicos: el ambiente, la respuesta emocional y las interacciones sociales. De ellos depende la habilidad del sujeto para procesar y retener información.

Para los propósitos de esta investigación es necesario recurrir a una definición que aclare lo que habrá de entenderse por aprendizaje. En tal virtud, se ha recuperado la definición de aprendizaje propuesta por Díaz Bordenave y Martins (1986): 32 “[...] modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como

resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y de maduración o a otras causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas, etc.”.

De esta manera, se entiende que el aprendizaje resulta de la experiencia del hombre en la que, sin lugar a duda, la escuela tiene una participación fundamental al ofrecer un proceso de enseñanza cuya incidencia produzca en consecuencia la modificación tanto en la conducta como en las estructuras de pensamiento del estudiante; así, el conocimiento sobre cómo aprenden los alumnos es un elemento que condiciona la forma en que el profesor enseña para el logro del aprendizaje.

La psicología cognitiva, a través de la investigación sobre el aprendizaje, ha proporcionado importantes hallazgos en esta materia. Quizá uno de los más importantes es la demostración sobre las distintas formas en que las personas adquieren, procesan, almacenan y recuperan la información. Una postura que, desde hace poco más de treinta años, refuerza esta idea sobre las diversas alternativas en el proceso de aprendizaje es la identificación de los estilos cognitivos o más recientemente los estilos de aprendizaje. Aunque en un importante número de estudios se emplean como sinónimo, algunos autores señalan diferencias importantes; los estilos cognitivos nominan la forma específica en que el individuo organiza y controla los procesos cognitivos. Por otro lado, los estilos de aprendizaje predisponen a cada uno de los sujetos a elegir una estrategia determinada, asimismo a responder e interactuar en sus entornos de aprendizaje (Mancilla, et al, 2020).

Para Keefe (1988), los estilos de aprendizaje concentran una combinación particular de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que pueden ser considerados como indicadores, relativamente estables, de la forma en que el estudiante percibe las interacciones y es capaz de responder al medio en el que ocurre el aprendizaje.

De igual forma, Alonso, et al (2004) infieren diferentes “estilos de aprender” considerando la experiencia, la observación en el proceso de aprendizaje y la comparación del propio proceso de aprendizaje con el de los demás.

Camarero, et al (2000) conceptualizan a los Estilos de Aprendizaje como aquellas variables personales, una combinación entre inteligencia y personalidad, que explican las diferencias entre la forma en que los sujetos abordan, planifican y responden ante las demandas del propio aprendizaje.

Alonso et al (2004) adoptó una teoría propuesta inicialmente por Keefe. De acuerdo con ellos los estilos de aprendizaje representan los atributos de razonamiento, emocionales y funcionales que guían la percepción, interacción y reacción de los estudiantes con su marco de aprendizaje. De este modo, ellos mismos desarrollan procesos propios de aprendizaje en forma de ciclo.

Este proceso cíclico, propuesto por David Kolb (1976), considera que el aprendizaje o conocimiento es el resultado dos procesos, uno de aprehensión y otro de transformación de la información. Estos procesos a su vez concentrarían, cada uno, dos etapas; de esta manera la aprehensión contemplaría una experiencia concreta y la observación reflexiva. Por su parte, el proceso de transformación de la información estaría conformado dos etapas; la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Idealmente, para que se logre el aprendizaje, este proceso debe seguir las etapas en el orden propuesto, sin embargo, los sujetos pueden experimentarlas de modo distinto surgiendo así los estilos de aprendizaje: Con este modelo, Kolb (1984) explicaba las diferencias de los sujetos en las sus preferencias para aprender, modelo que sirvió como base para que Honey y Mumford (1986) desarrollaran con mayor amplitud los estilos de aprendizaje propuestos por Kolb, resultando así cuatro estilos, según la forma en que prefiera un individuo acceder al conocimiento:

- a) Estilo activo. Se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas; les encanta vivir nuevas experiencias. Cuando desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima; se aburren con los largos plazos y centran a su alrededor todas las actividades.
- b) Estilo reflexivo. Consideran las experiencias observándolas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos y los analizan; son prudentes, consideran las alternativas antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, los escuchan y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación.
- c) Estilo teórico. Adaptan e integran sus observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas; analizan y sintetizan. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

- d) Estilo pragmático. Buscan la aplicación práctica de las ideas. Actúan rápidamente y con seguridad; su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno.

La controversia en torno a las investigaciones realizadas sobre los estilos de aprendizaje ha dividido las posturas. Por un lado, se encuentran aquellos que los desacreditan mientras que otros consideran que la enseñanza efectiva requiere conocer, de forma diagnóstica, a los estilos de aprendizaje para que, con base en ellos, diseñen e instrumenten experiencias educativas en consecuencia (Ruiqi et al, 2022).

La diversidad de intereses de investigación en relación con los estilos de aprendizaje se ha centrado en el nivel superior. Un importante número de estos realiza una evaluación de los estilos de aprendizaje (Campos et al, 2018, Gómez et al 2018, Rodríguez et al, 2018, Ramírez, 2019, Martín Parra et al, 2020, Mancilla, 2020, Salas et al, 2020, Redondo et al, 2021).

Por otro lado, se encuentran los estudios que relacionan los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico (Estrada, 2018, Carrasco y González, 2018, Altamirano, et al, 2019, Chambi-Choque el al, 2020, Tirado y Trujillo, 2020, Yumán, 2020).

En la revisión bibliográfica destaca la carencia de estudios que evalúen y vinculen los estilos de aprendizaje con los estilos de enseñanza del profesorado, por ejemplo, en 2020, Aponte publica una investigación cuyo objetivo fue realizar una evaluación e identificación de los estilos de aprendizaje y de enseñanza en estudiantes y docentes del colegio Unión Europea, con el propósito de establecer una posible relación entre los estilos empleando el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), para los primeros, y el Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) para profesores. Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de 4° a 7° grado de educación primaria y secundaria. Por su parte Martínez, et al (2019), realiza en España un estudio para identificar los estilos de aprendizaje de profesores y estudiantes, con el CHAEA, y de enseñanza de los docentes, con el CEE, con la finalidad de mejorar el ajuste en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. Como se observa, con menos frecuencia se encuentran estudios que vinculan el estilo de enseñanza del profesor con el estilo de aprendizaje del estudiante, del mismo modo, no se encontraron investigaciones al respecto en el nivel medio superior ni en instituciones educativas mexicanas, por lo que la presente investigación tiene como objetivo

analizar el perfil de estudiantes de bachillerato en función de sus estilos de aprendizaje, identificando para cada perfil el estilo de enseñanza del profesorado con el que se identifican.

METODO

Participantes

Participaron 91 estudiantes de una preparatoria pública del Estado de México con rango de edad de 15 a 18 años, de ellos 47 fueron mujeres (51%) y 44 hombres (49%). También participaron 19 profesores con rango de edad entre 25 y 58 años de edad ($\bar{x}=39$; $\sigma=8.5$), de ellos 14 (15%) mujeres y 6 (7%) hombres, con 13 años en promedio de servicio ($\bar{x}=13$; $\sigma=7.3$). Los participantes estuvieron informados del objetivo de la investigación, dando su consentimiento para colaborar de forma voluntaria.

Instrumentos

El primer instrumento empleado fue el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje, CHAEA (Alonso, C., et al, 1991), mide las preferencias de los estudiantes para aprender por lo que detectan tendencias generales del comportamiento personal; consta de 80 reactivos que conforman cuatro estilos de aprendizaje fundamentales.

A cada estilo corresponden veinte ítems, distribuidos de forma aleatoria, con respuesta dicotómica en la que los participantes deben seleccionar “de acuerdo” o “en desacuerdo” según sus apreciaciones sobre la cercanía mayor o menor con los enunciados.

Tiene cuatro factores, el primero de ellos el estilo activo mide la frecuencia con que las personas prefieren vivir la experiencia durante el proceso de aprendizaje; se compone de 20 reactivos (ej. Muchas veces actúo sin pensar en las consecuencias.) posee un índice de confiabilidad de Cronbach de 0.627.

El factor 2 es el estilo reflexivo que mide la frecuencia con la que los participantes privilegian la observación reflexiva durante su aprendizaje; se integra por 20 ítems (ej. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.) reporta un índice de confiabilidad de Cronbach de 0.725.

El factor 3, estilo teórico, mide la frecuencia con la que las personas generalizan y elaboran hipótesis a la hora de aprender; se compone de 20 reactivos (ej. Estoy segura(o) de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.) cuenta con índice de confiabilidad de Cronbach de 0.658.

Finalmente, el factor 4 es el estilo pragmático, mide la frecuencia con la que los sujetos buscan aplicar los conocimientos adquiridos durante el aprendizaje; cuenta con 20 reactivos (ej. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.) tiene un índice de confiabilidad de Cronbach de 0.585.

El segundo instrumento empleado fue la Escala sobre Estilos de Enseñanza, ESEE (González-Peiteado, M. et al, 2013), mide las preferencias de los profesores sobre el proceso de enseñanza que oscilan desde patrones centrados en el docente hasta dimensiones centradas en el alumno; se compone de 31 ítems y seis factores o estilos de enseñanza. Para responder, el sujeto deberá elegir entre cuatro alternativas “nunca”, “raras veces”, “frecuentemente” y “siempre”. La escala cuenta con una alta consistencia interna, α 0.886.

El factor 1 de esta escala se centra en el profesorado. Se trata del estilo académico que mide la preferencia de la enseñanza centrada en el orden, la tarea y el control exhaustivo; se compone de 7 reactivos (ej. Hay que mantener niveles elevados de rendimiento escolar y tener poca tolerancia con aquellos que rinden menos de lo esperado).

El factor 2, estilo individualizador centrado en el alumno, mide la preferencia sobre una enseñanza individualizada que considere las capacidades, intereses y motivaciones del estudiante; se integra por 5 ítems (ej. La enseñanza debe ajustarse al ritmo que marque cada alumno).

El factor 3 denomina al estilo reflexivo, centrado en el alumno, mide la frecuencia con que el sujeto prefiere provocar mayor autonomía en el alumnado; consta de 8 reactivos (ej. Es necesario motivar a los alumnos a aprender de forma autónoma).

El factor 4 refiere al estilo cooperador que se centra en el alumno midiendo la preferencia de los sujetos por estimular la cooperación y la solidaridad, a través del trabajo en equipo. Se integra por 7 ítems (ej. Es importante que el educando sienta como propias las metas propuestas por el grupo).

El factor 5 se centra en el docente, es el estilo indagador que mide la preferencia sobre la percepción de la docencia como una guía que fomente, entre otras, actitudes de curiosidad e indagación. Cuenta con 2 reactivos (ej. El verdadero aprendizaje es aquel que se produce a través de un proceso de descubrimiento del alumno).

El factor 6 o estilo innovador, se centra en el alumno. Mide la frecuencia con la que el participante busca conseguir un aprendizaje activo y espontáneo. Lo integran 2 ítems (ej. El docente debe ser original e imaginativo).

Procedimiento

Se presentaron los objetivos de la investigación para establecer horarios y fechas establecidas de aplicación. Los participantes contestaron los instrumentos de manera presencial en un aula con luz y ventilación adecuada. Las aplicaciones se realizaron en una única sesión de 30 minutos. Se notificó al alumnado sobre la confiabilidad de su información y de sus datos, participando de manera libre y voluntaria.

Análisis de resultados

Para organizar las respuestas de los participantes, se desarrolló una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 20.0, para cumplir con el objetivo general se desarrollaron los siguientes análisis de datos:

1. Se realizó un análisis multivariado para clasificar al alumnado a partir de sus estilos de aprendizaje.
2. Una vez que se tuvieron a los grupos de alumnos identificados se hizo un contraste entre ellos para describir los estilos de enseñanza, comparación que se hizo a través de un análisis de varianza de una sola vía.

Resultados

Grupos de alumnos en función del Estilo de Aprendizaje

Se hizo un análisis multivariado con la finalidad de dar respuesta al objetivo planteado, identificándose así los diferentes grupos de alumno clasificados en función de su estilo de aprendizaje, las medias de cada grupo se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Medias de los conglomerados identificados en función de los factores del instrumento Estilos de aprendizaje.

Tabla 1. Medias de los grupos de alumnos clasificados en función de los estilos de aprendizaje			
	<i>Medias de conglomerados</i>		
Grupo de estudiantes	1	2	3
Estilo de aprendizaje Activo	34,18	33,68	30,61
Estilo de aprendizaje Reflexivo	37,32	34,12	32,82

Estilo de aprendizaje Teórico	37,08	29,76	33,86
Estilo de aprendizaje Pragmático	36,37	32,96	32,54
Elaboración propia			

Como se muestra en la tabla 1, se identificaron tres grupos de alumnos en función de los cuatro estilos de aprendizaje medidos, grupos que se describen a continuación.

Grupo 1. Estudiante reflexivo-teórico-pragmático: este grupo se integra por 38 estudiantes (41.75 por ciento del total) este grupo combina con equilibrio las características de los estilos que lo conforman. Son estudiantes que refieren procesar información a través de experiencias abstractas como la lectura o las explicaciones de terceros; transforman la información en conocimiento reflexionando primero y manipulando la información recibida. De este grupo 47.4 por ciento son mujeres (18 alumnas), y el resto (52.6 por ciento) son hombres (20 alumnos). Las alumnas de este grupo representan el 38.3 por ciento del total de mujeres participantes y los alumnos representan el 45.5 por ciento del total de los hombres participantes. Toda(o)s las/los que componen este grupo aprenden mejor cuando tienen la oportunidad de indagar y preguntar; cuando interactúan con un interlocutor y analizan la situación; cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.

Grupo 2. Estudiante Reflexivo: este grupo está conformado por 25 alumnos (27.5 por ciento del total) refiere reflexionar y pensar sobre sus experiencias de aprendizaje, independientemente de la forma en que reciben la información; ya sea de una experiencia directa y concreta o bien de una experiencia abstracta. De ellos, 16 son mujeres (64 por ciento) y 9 son hombres (36 por ciento). Las alumnas de este grupo representan 34 por ciento del total de mujeres participantes y los alumnos representan el 20.5 por ciento respecto del total de hombres participantes. Estos estudiantes aprenden mejor cuando adoptan la postura del observador; cuando ofrecen observaciones y analizan la situación; cuando tienen oportunidad de pensar antes de actuar.

Grupo 3. Estudiante Teóricos: este grupo está conformado por 28 alumnos (30.8 por ciento del total de participantes) los cuales prefieren recibir información a través de experiencias abstractas, no directas. El 46.4 por ciento son mujeres (13 alumnas) y 53.6 por ciento son hombres (15 alumnos). Las mujeres de este grupo representan el 27.7 por ciento del total de alumnas participantes, y los hombres representan 34.1 por ciento del total de

alumnos. El alumnado de este grupo reporta aprender mejor a partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que representen un desafío; asimismo, cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar.

Descripción con base en Estilos de Enseñanza

Con el objetivo de describir cada uno de los grupos de alumnos identificados en función de los estilos de enseñanza del profesorado, se realizaron contrastes de medias a partir de un análisis de varianza (ANOVA de una vía).

En la tabla 2, se muestran los resultados de los contrastes entre los tres grupos de alumnos: Reflexivo-teórico-pragmático, Teórico y Reflexivo, las pruebas de contraste *Post Hoc* muestran diferencias estadísticamente significativas en función de los estilos de enseñanza de sus profesores.

Tabla 2. Contraste de medias para los factores del Cuestionario de Estilos de Enseñanza

Factor	Grupo	N	$\bar{x}$	σ	F (2 y 19)	P	Post Hoc (Scheffé)
Reflexivo	1	38	26	5.06	.071	<.05	1>3
	2	25	25	4.54		<.05	
	3	28	24	4.63		<.05	
Cooperador	1	38	25	2.69	1.505	<.05	1>2 1>3
	2	25	22	4.08		<.05	
	3	28	22	3.71		<.05	
Académico	1	38	15	2.72	.393	<.05	1>2 3>2
	2	25	13	5.63		<.05	
	3	28	14	3.01		<.05	
Individualizador	1	38	16	1.95	1.342	<.05	1>2 1>3
	2	25	13	3.18		<.05	
	3	28	14	3.39		<.05	
Innovador	1	38	7.5	.75	.988	<.05	1>2 1>3
	2	25	6.6	1.50		<.05	
	3	28	6.6	1.63		<.05	
Indagador	1	38	6	.75	.541	<.05	1>2 2>3
	2	25	6	.63		<.05	
	3	28	5.5	.51		<.05	

Elaboración propia

En la tabla 2 se identifica que el grupo 1 denominado: *Estudiante Reflexivo-teórico-pragmático*, es el alumnado que tiene diferencias estadísticamente significativas al contrastarle con los otros dos grupos de alumnos. El grupo 1, se diferencia de los otros al ser

alumnos cuyos estilos de enseñanza son la combinación de: Reflexivo, Cooperador, Individualizador e Innovador.

El grupo 1 (*Estudiante Reflexivo-teórico-pragmático*) y el grupo 3 (*Estudiante Teórico*), tienen significativamente media mayor en el estilo de *enseñanza Académico* en comparación con el alumnado del grupo 2 (*Estudiante Reflexivo*).

El grupo 2 (*Estudiante Reflexivo*), tienen media estadísticamente significativa mayor al grupo 3 (*Estudiante Teóricos*) en el estilo de *enseñanza Indagador*.

Conclusiones y Discusiones

Se concluye que se dio cumplimiento al objetivo general de la investigación al identificar que los estilos de aprendizaje del alumnado de nivel medio superior, no se estructuran de manera pura con un único estilo de aprendizaje, ya que se identificó que el alumnado puede compartir más de un estilo al aprender, como fue el caso del grupo de alumnos denominado *Estudiante Reflexivo-teórico-pragmático* identificados en este estudio, quien combina los tres estilos de aprendizaje, adaptando su estilo a las exigencias del medio, lo que le permite tener mayores posibilidades de respuestas para elegir la que sea óptima para resolver tareas académicas o de la vida diaria, de hecho, este es el grupo con mayor número de representación estudiantil. Esto refuerza el argumento de Honey y Mumford (2007), sobre la circularidad en el proceso de aprendizaje y el tránsito del estudiante por cuatro etapas. Dicho de otro modo, los intereses de aprendizaje y la forma en cómo aprende un sujeto, requieren admitir la multi-referencialidad y complejidad de este proceso, por lo que conviene pensar estas clasificaciones como punto de partida y no como finalidad en la evaluación de los estilos de aprendizaje.

Los resultados también permiten concluir que el alumnado que se encuentra en el grupo *Estudiante Reflexivo-teórico-pragmático*, es el alumnado con mayor adaptación a los diferentes estilos de enseñanza del profesorado, ya que se identifica con diversos estilos como: Reflexivo, Cooperador, Individualizador, e Innovador. Las ventajas que representa este tipo de estudiante manifiesta un reto importante para el profesorado ya que, de acuerdo con Rojas-Jara et al (2016), deberán demostrar al estudiante alta capacidad en el desarrollo

de su práctica docente poniendo en evidencia un manejo eficiente de las interacciones que se producen en el aula; asimismo, desarrollar su capacidad para establecer relaciones con sus estudiantes a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje fluya de manera natural y efectiva. Si bien los resultados de la evaluación muestran esta alta capacidad en los estudiantes, será necesario realizar estudios que ofrezcan información respecto a la efectividad de la enseñanza del profesorado y el aprendizaje adquirido por estudiantes como éstos.

Una tercer conclusión, fue identificar que el alumnado que se clasificó en el grupo *Estudiante Teóricos*, con estilo de aprendizaje puramente teórico, se identifican exclusivamente con el estilo de enseñanza académico, situación que les deja en desventaja frente a los demás estudiantes, al reducir sus capacidades y habilidades únicamente al estilo conceptual, sin la capacidad de reflexión o las habilidades prácticas para llevar a contextos de aplicación lo aprendido. Esta interdependencia sobre la forma en que el alumno aprende y la forma en que el profesor enseña se ve reforzada por los estudios realizados por Grasha y YangarberHicks (2000), Grasha (1995) y Grasha y Riechmann, (1975) cuyos resultados señalan que existe una implicación directa que condiciona estos componentes. Los estilos tanto de aprendizaje como de enseñanza, al ser caracterizados como rasgos pueden ser entendidos en términos muy parecidos a los procesos de identificación de las personas; de esta manera, se entiende que la afinidad entre las características y potencias del alumno se refuerzan en el estilo de enseñanza de un adulto con características e intereses similares.

La cuarta conclusión determina que el grupo denominado *Estudiante Reflexivos* se identifican más con el estilo de enseñanza indagador, es decir, con profesores que les instigan a descubrir por sí mismos su aprendizaje a través de la investigación, el descubrimiento y la curiosidad, así como el ensayo y error, resultados que complementan lo reportado por otras investigaciones en estudiantes universitarios, identificándose a este grupo de alumnos con el estilo exclusivamente reflexivo (Gómez, Jaimes, y Severiche, 2017).

Los resultados generales del estudio demuestran que aún se encuentra vigente el análisis de los estilos de aprendizaje, que en muchos estudios se ha dudado de su importancia y

análisis para la toma de decisiones en la planificación curricular (Deng, et al, 2022), sin embargo, los hallazgos de la investigación evidencian la importancia de describir el estilo de aprendizaje del alumnado para guiar la toma de decisión en la práctica docente del profesorado (Becerril y Mendoza, 2022).

El estudio permite hipotetizar que el alumnado transita a través de los diferentes estilos de aprendizaje, lo que puede deberse al resultado de las estimulaciones del medio ambiente, es decir, influye el proceso integral de enseñanza, prácticas docentes y también las propias características del alumnado.

El estudio estuvo limitado por la cantidad de profesores participantes, por lo que se sugiere que para futuras investigaciones se tenga un mayor número de profesores y profesoras que informen sobre los estilos de enseñanza empleados en las clases con el alumnado, así como su asociación con otras variables de estudio como las inteligencias múltiples que en bachillerato su estudio ha demostrado su pertinencia para guiar la práctica docente (Pedraza y Mendoza, 2020), lo que permitirá tener más elementos para describir los procesos que se involucran en la enseñanza y aprendizaje de los ambientes áulicos.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alonso, C., Gallegos, D., y Honey, P., (2007). *Los Estilos de Aprendizaje Procedimiento de Diagnóstico y Mejora*. Ediciones Mensajero S.A. Bilbao.
- Altamirano-Droguett, J. E., Araya-Crisóstomo, S.P. y Contreras, M. P. (2019). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la carrera de obstetricia. *Revista Ciencias de la Salud*, 17(2), 276-292.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.7937>
- Aponte Rivera, A., Calderón Ramírez, C. A., Arévalo Morales, J. N., Rodríguez Clavijo, P. A., y Salamanca Duarte, Z. C. (2020). Evaluación de los estilos de aprendizaje y enseñanza en estudiantes y docentes. *Enfoques*, 3(1), 61–90.
<https://doi.org/10.24267/23898798.542>

- Becerril, F. y Mendoza, B. (2022). TPACK: Innovación en la enseñanza de química durante la pandemia Covid-19 en alumnado de bachillerato, *Apertura*, 14 (1), 26-51.
<http://doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2147>
- Bravo Mancilla, P. N., Schubert Backes, V. M. y Pedroso Canever, B. (2020). Learning styles: preference of the nursing students of the university of Magallanes, Chile. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 29, <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2019-0265>
- Camarero, F., Martín del Buey, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema* 12(4), 615-622.
<https://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- Campos, M. G. y Campos, R. (2018). Estilos de aprendizaje preferidos por los estudiantes de nutrición. *Educación química*, 29(2), 87-98.
<https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2018.2.63732>
- Carrasco Cifuentes, F. y González Méndez, M. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología en Talca. *UCMaule*, (54), 107-132. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.107>
- Chambi-Choque, A. M., Cienfuegos, J. M. y Espinoza-Moreno, T. M. (2020). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en internos de enfermería de una Universidad Pública Peruana. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 20(1), 43-50.
<https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v20i1.2546>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas.
- Deng, R., Benckendorff, P. y Gao, Y. (2022). Limited usefulness of learning style instruments in advancing teaching and learning, *The International Journal of Management Education*, 20(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100686>
- Diario Oficial de la Federación, (12 de julio del 2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación, (6 de julio del 2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024.

- https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0
- Díaz Bordenave, J. y Martins, A. (1986). Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje. IICA.
- Estrada García, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218–228.
- Gobierno del Estado de México, (2017). Plan Estatal de Desarrollo 2017-2023. https://copladem.edomex.gob.mx/plan_estatal_desarrollo_2017_2023
- Gobierno del Estado de México, (2017). Programa Sectorial Pilar Social 2017-2023. <https://copladem.edomex.gob.mx/sectoriales>
- Gómez Ramírez E., Calvo Soto A. P., Chapal Chapal, L. Y. y García Álvarez A. (2021). Estilos de aprendizaje de estudiantes de fisioterapia de cursos básicos y prácticas formativas de una universidad en Colombia, *Educación Médica*, 22(1), 27-33, <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.11.002>
- Gómez, E., Jaimes, J. y Severiche, C. (2017). Estilos de aprendizaje en universitarios, modalidad de educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 383-393. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/829/1347>
- Heredia, B. (2008). Manual para la elaboración de material didáctico. Trillas.
- Hernández García, S. M., y Cabrera Alber, J. S. (2021). Los estilos de aprendizajes desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. *VARONA*, (73).
- Honey, R., y Mumford. A. (1986). Using your learning styles. Peter Honey Pub.
- Keefe, J. (1988) Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje. Asociación Nacional de Escuelas Secundarias.
- Kolb, D. (1976). The Learning Style Inventory: Technical Manual. McBer.
- Kolb, D. (1984). Experiential Learning. Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall, Inc.
- Marcos Salas, B., Alarcón Martínez, V., Serrano Amarilla, N., Cuetos Revuelta, M. J. y Manzanal Martínez, A. I. (2020). Aplicación de los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder y Silverman para el desarrollo de competencias clave en la práctica docente. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 104–120. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.009>

- Martín Parra, J. I., Toledo Martínez, E., Martínez Pérez, P., Ruiz Gómez, J. L., Fernández Santiago R., López Useros, A., Manuel Palazuelos, J. C. y Rodríguez Sanjuán, J. C., (2021). Análisis de los estilos de aprendizaje en un curso de habilidades técnicas laparoscópicas. Implicaciones para el entrenamiento quirúrgico, *Cirugía Española*, 99(10), 730-736, <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2020.11.006>.
- Martínez Martínez, I., Renés Arellano, P. y Martínez Geijo, P. (2019). Los estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en educación superior de centro internacional de estudios superiores del español, CIESE-Comillas (España). *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 12(24), 28–41. <https://doi.org/10.55777/rea.v12i24.1317>
- Mato, M., (1992). Los estilos de aprendizaje y su Consideración dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje. Trabajo de ascenso no publicado. IPC-UPEL.
- Palomino, L., (1998). Comentarios a la Ponencia de Diana Revilla, sobre Estilos de Aprendizaje.
- Pedraza, A. y Mendoza, B.(2020). Inteligencias Múltiples: ¿Cual es el perfil del alumnado en media superior?. En F. Carreto, C. Jiménez, M.L. Sánchez (Ed.), *Perspectivas Disciplinarias en la investigación educativa* (127-144). México: Clave Editorial y CONACyT.
- Pitre-Redondo, R., Sánchez-Martínez, N. M. y Hernández-Palma, H. G. (2021). Estilos de aprendizaje de estudiantes wayuu en universidades públicas del departamento de La Guajira, Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(2), 349-359. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n2.2021.12761>
- Ramírez, Y. (2019). Identificación de estilos de aprendizaje para la adaptación de un ambiente eLearning. *Hamit'ay*, 6(2), 126-140. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i2.1779>
- Rodríguez, H., Pirul J., Robles J., Pérez L., Vásquez E., Galaz I., Cuellar C., Díaz H. y Arriaza C. (2018). Análisis de los estilos de aprendizaje en alumnos de Medicina de la Universidad de Chile, *Educación Médica*, 19(1), 2-8, <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.004>.
- Rojas-Jara, C., Ortiz-Navarrete, M., Vergara-Morales, J., Díaz-Larenas, C., y Alarcón-Hernández, P. (2016). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en educación

superior: Análisis de las preferencias de estudiantes de Pedagogía en Inglés en tres universidades chilenas. *Revista Electrónica Educare*, 20(3),1-29.

Tirado Silva, A. y Trujillo Neciosup, M. E. (2020). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los internos de medicina del Hospital Regional Docente de Trujillo, Perú. *Revista Médica Vallejana*, 9(1), 24–30.

Yumán Ramírez, I. M. (2020). Relación entre rendimiento académico y estilos de aprendizaje. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 3(2), 1–11.
<https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.27>

Traslado de la vida laboral, del aula al hogar; docentes en tiempo de pandemia

Wendy Guadalupe Palma-Herrera
 Universidad Autónoma del Carmen, México.
 Cuerpo Académico de Investigación en Humanidades
wendypalmher@gmail.com

Gloria del Jesús Hernández-Marín
 Universidad Autónoma del Carmen, México.
 Cuerpo Académico de Investigación en Humanidades
gjhernandez@pampano.unacar.mx

Leticia Arias-Gómez
 Universidad Autónoma del Carmen, México.
 Cuerpo Académico de Investigación en Humanidades
larias@pampano.unacar.mx

Recepción: 10 de octubre del 2022

Aceptación: 20 de enero del 2023

Publicación: 01 de febrero del 2023

Resumen:

Ante la crisis por el virus SARS COVID-19, México, no solamente reconfiguró los modos de actuación en el campo de la salud, sino también en diversos campos más, en el caso de la educación: los centros escolares mudaron a clases virtuales, esto generó cambio de esquemas de trabajo tanto en alumnos, padres y docentes. Esta contribución pone en el centro de análisis a los docentes, quienes durante la pandemia han desempeñado dos roles relevantes: Padres de familia y profesores desde sus hogares. La investigación sistematiza la experiencia de estos actores que lograron trasladar sus actividades académicas tradicionales a la modalidad virtual y de la misma manera, hacer frente a la vida familiar. El estudio es de corte cualitativo, su enfoque de interpretación es el fenomenológico, participaron cinco docentes de nivel superior, cuatro de tiempo completo y uno de asignatura. Se empleó la entrevista semiestructurada que exploró cinco **categorías de análisis: el traslado, la familia, las emociones, lo pedagógico-tecnológico, y la saturación administrativa**. La recolección de los datos se llevó a cabo en sus espacios de trabajo en el periodo de abril-mayo 2022. Los resultados develan que el confinamiento ha pasado por diversas etapas de transición en la vida del docente, migrar de un entorno presencial a uno remoto, y luego volver a la nueva normalidad, le ha significado, al docente vencer retos en cuatro dimensiones lo personal, familiar, profesional, y lo tecnológico. Más del 50% de los docentes manifestaron que las

emociones que más experimentaron al tratar de armonizar la vida familiar con la labor profesional desde el hogar fueron, el apego a la conectividad, tensión, miedo, nostalgia, ansiedad, tristeza, e indiferencia. Finalmente, los aportes sientan un referente para que las instituciones, también consideren el sentir de los docentes, enfoquen la capacitación en la dimensión socioemocional, y no sólo en aspectos cognitivos, instrumentalistas o tecnológicos.

Palabras Clave: Docente, Familia, Hogar, Pandemia

Moving work life from the classroom to the home; teachers in pandemic time

Abstract:

In the face of the crisis caused by the SARS COVID-19 virus, Mexico not only reconfigured the modes of action in the field of health, but also in various other fields, in the case of education: school establishments moved to virtual classes, this resulted in a change of the work schemes of students, parents and teachers. The present contribution puts educators at the center of analysis, who during the pandemic have played two relevant roles: Parents and teachers from their homes. The research systematizes the experience of these actors who managed to transfer their traditional academic activities to the virtual modality and correspondingly, cope with family life. The study is qualitative in nature, its interpretation approach is phenomenological, five senior-level teachers participated of which four were full time and one subject teacher. The semi-structured interview was used, which explored five categories of analysis: the transfer, the family, the emotions, the pedagogical-technological, and the administrative saturation. The data collection was carried out in their workspaces in the April to May 2022 period. The results reveal that confinement has gone through various stages of transition in the life of the educator, migrating from a face-to-face environment to a remote one and then returning to the new normality has meant for the teacher to overcome challenges in four dimensions: personal, domestic, professional, and technological. More than 50% of the teachers stated that the most recurring emotions they experienced when trying to harmonize family life with professional work from home were attachment to connectivity, tension, fear, nostalgia, anxiety, sadness, and indifference. Lastly, the

contributions establish a reference so that the institutions consider the feelings of the teachers as well, focus training on a socio-emotional dimension and not only on cognitive, instrumentalist or technological aspects.

Keywords: *Educator, Family, Home, Pandemic*

Introducción

La llegada del virus SARS COVID-19 a México, tuvo influencia, no solamente en el campo de la salud, resultó gravemente afectado por esta pandemia; sino también en la educación: las escuelas cambiaron la modalidad de sus actividades académicas, trasladándose de un entorno presencial, a uno completamente virtual. Lo cual generó diversas emociones en aquellos que se desarrollaban en este sector, tanto en el papel del estudiante, como del personal académico y administrativo.

En el campo de la investigación educativa, suele resaltarse la influencia de los factores sociales en los estudiantes, con relevancia en su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno, aquel que, es el sujeto central de estas indagaciones; sin embargo, no son muy mencionadas las investigaciones que giran en torno al sujeto que está detrás de los procesos del estudiante y es una clave importante para su desarrollo académico: El docente.

En el contexto de la pandemia, los docentes tuvieron que trasladar su espacio laboral, el aula, a su hogar, donde no muchos tenían los recursos y el espacio adecuado para este cambio tan abrupto de modalidad, Orrego en 2020, señala que los profesores han modificado sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, incluso, para poder satisfacer las necesidades de los alumnos y también, por la misma vocación de la que son reconocidos, se veían en situación de cumplir un horario laboral más allá de lo estipulado incluso cuando esto desencadenara signos de agotamiento como el cansancio por la postura y las horas frente a la pantalla (López et al. 2022).; no se señala también, el esfuerzo de docentes que tuvieron que capacitarse para poder impartir clases de manera virtual, que no solo atendían a sus alumnos, sino también tenían que volver a ocupar el rol de maestro con sus hijos, a los que podían tener en el mismo hogar pero no brindarles su completa atención.

La situación que el sector colegiado de profesores vivió y sigue viviendo a lo largo de la pandemia, ha sido crítica, al desarrollar diversas actividades en atención a sus compromisos: Familiares, académicos y sociales, como lo menciona Romanowski et al. (2021) “Nadie estaba preparado para tomar decisiones sobre cómo llevar a cabo las clases: las familias, los docentes, los administradores -ante este contexto que era nebuloso, sorprendente y desafiante- comenzaron a tomar las primeras iniciativas” (Pág. 4).

Gallardo (2020) señala que mover 100 años de sistema, tanto de manera física como de manera simbólica, transformó las situaciones de las relaciones trasladadas en el espacio virtual y los medios tecnológicos para que, fuera del espacio de labores académicas, los alumnos y maestros mantuvieran una comunicación, cosa que en diversos casos es cuestionable, pues se encuentra con la invasión del espacio personal de los docentes y el exceso de horas laborales.

En los hallazgos de Romanowski (2021) en una de sus entrevistas, señala que: “El compromiso iba más allá del contrato laboral” (Pág. 33) algo que, al analizar, es correcto y se apunta a la vocación que los docentes mantenían en ellos, junto con el compromiso de velar por el aprendizaje de sus estudiantes, buscando e innovando sus estrategias, pero con el desprendimiento parcial de los vínculos familiares.

Lo anterior, resalta las vivencias de los primeros momentos del desplazamiento hacia la modalidad virtual, misma que fue una situación hacia lo desconocido, tanto por el manejo de las tecnologías y sus complementos, como por sobrellevar las responsabilidades familiares y sociales sin perder el equilibrio o rezagar alguna de estas, incluso se le agrega la presión que tenían por parte de la sociedad y los prejuicios que ésta, desencadena en la profesión.

No es nuevo que la percepción de la sociedad, hacia el docente, se basa en la desinformación y en la falta de empatía hacia éste; se visualiza que solo es aquel que debe de brindar herramientas, enseñar y propiciar el aprendizaje por medio de estrategias, incluso cuando estas actividades invaden el tiempo que el profesor tenía disponible para un sector, con importancia igual o mayor a la de su profesión: su familia. La experiencia, de acuerdo con los docentes y su contexto en la pandemia, se centra en cambios en la interacción entre lo emocional y familiar. (De la Cruz, 2020)

El profesor, al igual que todos, tiene familia, responsabilidades a parte de lo laboral y una vida social, Sokal en 2021, menciona lo siguiente: “Las/os profesores en pandemia han enfrentado múltiples estresores pedagógicos y prácticos. Algunos corresponden a tensiones asociadas a la pandemia en sí, como preocupaciones por su propia salud y la de sus familias” algo que, al detallar, se puede encontrar con la realidad de los docentes, el estrés y la ansiedad que manejaban al tener que equilibrar su vida laboral con la vida social y familiar y la frustración que podían llegar a sentir, al no dedicar parte de su tiempo a los aspectos antes mencionados; incluso recae en un desgaste emocional por situaciones que, como menciona Gonzáles (2020), “Son parte inherente de la vida y se convive con ellas hasta el último momento de existencia.” (Pág. 2)

El objetivo del estudio que comparten las autoras consistió en:

Identificar el impacto pedagógico, tecnológico, emocional y administrativo que tuvo la mudanza del área del trabajo del docente, durante la pandemia, en su contexto familiar y comparar el impacto de los resultados obtenidos, en profesores de tiempo completo y profesores de hora, semana, mes (h/s/m).

Es por ello, por lo que se emprende esta búsqueda para brindar a los docentes, el reconocimiento por sus acciones y proveer información a la sociedad, para la interpretación del lado más humano de los docentes y poder ver que, así como la comunidad en general, tuvo y tiene complicaciones desencadenadas por la pandemia, de igual manera, los profesores se encontraban en esa situación y en la búsqueda de integración de sus familias.

Procesos a los que se contribuye al hacer la investigación:

-Redacción de estrategias para el apoyo en la gestión de factores familiares y sociales del docente.

-La creación e implementación de talleres, que auxilien al docente en el área socio emocional y al manejo de cuadros de estrés y ansiedad.

-Capacitación hacia los docentes en el área de tecnologías de la información y las comunicaciones (TICS).

Materiales y métodos

Diseño de la Investigación

Esta investigación es de carácter cualitativo con enfoque fenomenológico, el cual indaga las percepciones de los individuos acerca de las vivencias respecto a un suceso, en este caso, la percepción de los docentes al traslado de su área laboral a un entorno virtual como una derivación de la pandemia Covid-19.

En esta investigación fueron partícipes dos perspectivas, una la aportó la muestra de cuatro docentes de tiempo completo y la otra corresponde a la de un profesor de hora, semana, mes, todos ellos, laboran en la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR).

Al trabajarse con individuos durante el proceso de recolección de datos se salvaguardó la integridad de cada uno.

Instrumento

El método de recolección de datos por medio de experiencias, recuperado por un cuestionario constado de quince ítems abiertos, aplicado de manera presencial durante el mes de mayo del 2022, a través de entrevista individual y presencial a los sujetos de investigación. La muestra para la aplicación de este instrumento constó de cinco maestros, en un rango de edad entre 35 y 50 años; de estos sujetos, 3 (60%) de ellos cuentan con doctorado y 2 (40%) con grado de maestría a quienes se les solicitó su consentimiento para grabar el audio de la entrevista.

El guion de entrevista semiestructurado está conformado por:

- 6 ítems para: Identificar el impacto pedagógico, tecnológico, emocional y administrativo que tuvo la mudanza del área del trabajo del docente, durante la pandemia, en su contexto familiar.
- 6 ítems para: Comparar el impacto de los resultados obtenidos en profesores de tiempo completo y profesores de hora, semana y mes (h/s/m)

- 3 ítems para: Generar estrategias que sirvan para la gestión de las responsabilidades familiares del docente, a fin de cubrir estas zonas que se encuentran rezagadas.

Los ítems están organizados en concordancia con los objetivos de la investigación. Las entrevistas realizadas a los sujetos tuvieron una duración promedio de 28 minutos, siendo la mínima de 16 y la máxima de 43 minutos.

Análisis de datos

Posterior a la aplicación del instrumento a los docentes se procedió a la transcripción de las entrevistas y se realizó el análisis en el software Atlas.Ti. Las primeras incursiones en el proceso fue la codificación inductiva, que permitió se infiriera línea por línea, conceptos que fueron de utilidad para la creación de las categorías.

La segunda fase fue la codificación selectiva en la cual, por medio de los antecedentes vistos en el marco teórico, se fueron sustentando las categorías y encontrándoles la coherencia en relación al contexto de la investigación.

Tercera fase, codificación deductiva, encontrando categorías que se acoplaron a la investigación, pero sustentadas y comparadas con las investigaciones sustraídas para el marco teórico de esta, coincidiendo en las categorías y aportaciones de los autores que lo conformaron; ya teniendo las categorías por parte de estos tres procesos, se pasó a la codificación axial y desarrollaron subcategorías, las cuales dieron el sustento para poder leer entre líneas y visualizar aquello que en los primeros análisis no se lograba determinar o definir con claridad.

Resultados

Categoría 1. El traslado, perspectiva inicial del confinamiento

El análisis del traslado recupera la perspectiva y significado inicial del docente durante el confinamiento provocado por la covid-19 en el periodo de marzo a diciembre 2021. Se observa en la figura 1, que al inicio del confinamiento prevalece la sorpresa, la confusión por el cambio brusco en mudar las actividades académicas al hogar. Aunque al inicio se percibe la situación como una oportunidad para relajarse y romper la rutina escolar, a medida que se

prolonga el confinamiento se torna complejo, complicado y tedioso de cierta manera porque algunos docentes manifestaron “no se estaba consciente de todo lo que conllevaría en cuanto a condiciones del espacio, hogar, equipos servicios” (1:2), “No fui consciente de que el hogar se iba a convertir en el espacio de mi familia, que iba a ser el espacio laboral, que tendría que convertirse también en el espacio de mis hijos” (1:3).

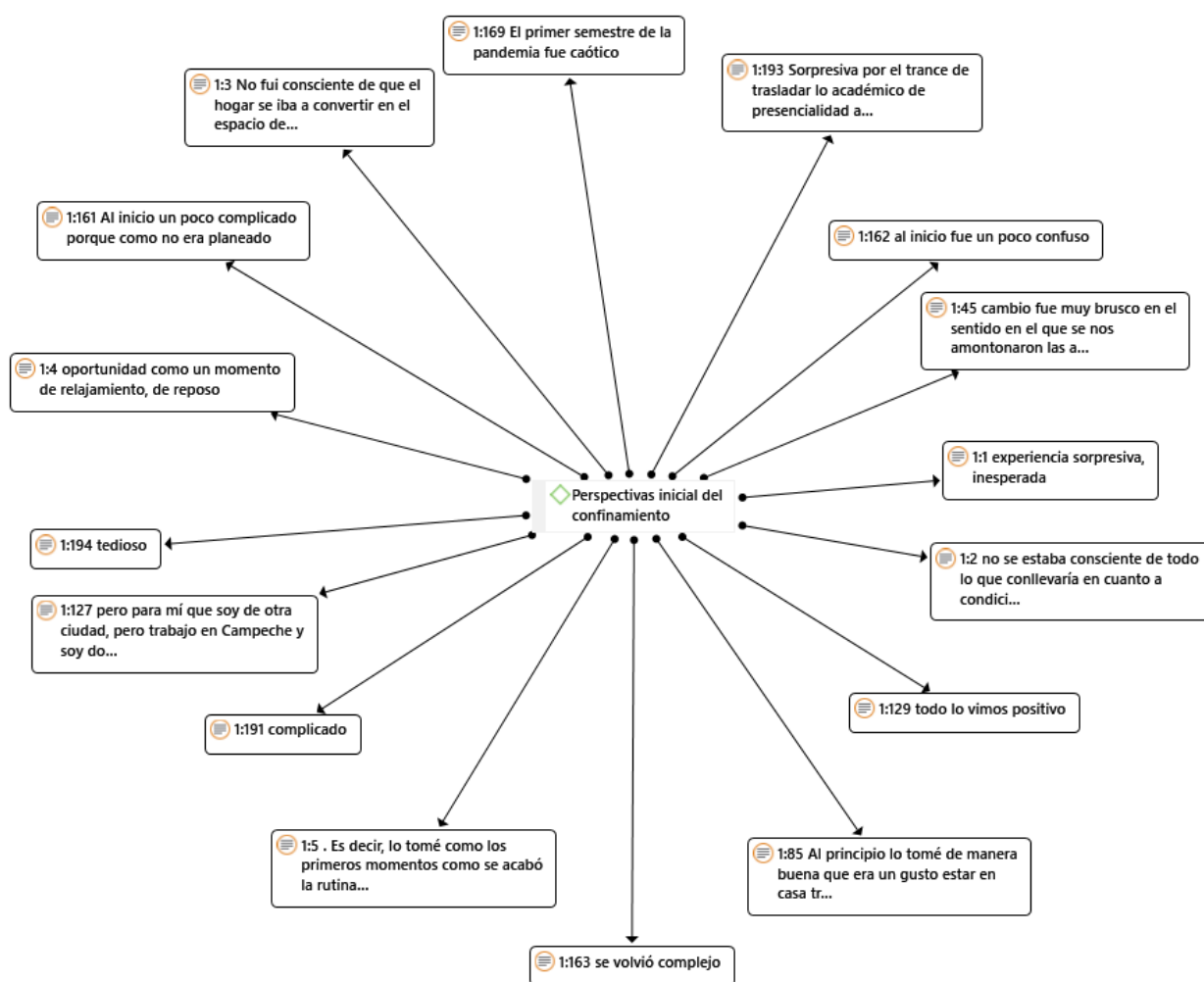


Ilustración 1. Perspectiva inicial, significado del traslado

Los docentes manifestaron, que, al hacer el traslado de las clases presenciales a los entornos virtuales, durante el primer periodo de abril a junio 2020, al no poder salir de sus hogares, gran parte del tiempo se lo dedicaron a adaptar las planeaciones didácticas y a reuniones para responder a las situaciones inmediatas, en algunos casos mermado la relación familiar ante el “consumo de tiempo, por lo cual le restas tiempo a tu familia, a tus actividades personales; pero que sin embargo ese confinamiento donde no puedes ir a ningún lado, donde

todo que tienes que ser más reservado lo inviertes en lo laboral”, “todos conectados, todos enchufados en las actividades que se daban muchas veces sin planeación, de repente teníamos reunión a la hora que se les ocurriera o mis hijos tenían clases a la hora que el profesor pudiera, sí se generó un conflicto de tiempos” (Entrevista 2). “sentí que se duplicó el trabajo, sentí que no podía manejar el horario académico, aunque había cosas que se podían resolver dentro del horario que había estipulado otras se salían y tenía que realizarlas en la tarde, que no era lo habitual en mí” (Entrevista 3), “sentimos que hubo quizá momentos en los que por nuestras actividades docentes no podíamos convivir mucho y a pesar de que estábamos en casa los dos, estábamos, pero a la vez no” (Entrevista 5).

De acuerdo con la narrativa de los docentes para el segundo semestre del confinamiento (agosto-diciembre 2020), ya se llevó a cabo una mejor organización de los tiempos para las actividades académicas, incluso habilitar los espacios en el hogar en donde se desarrollaría las clases “habíamos hecho una reestructuración de la casa y mi espacio se había vuelto un poco más privado, pero sí me di cuenta de que me hacían falta cosas para poder realizar mis actividades” (Entrevista 3). Al igual los docentes manifestaron recibir capacitación oportuna, no sólo para ellos, sino para los estudiantes también, lo que ayudo a instrumentar la plataforma virtual en donde se desarrollaba el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Categoría 2. Factor familiar

En la figura 2 se observa que, por parte del factor familiar, se obtiene la interpretación de dos variantes, la primera, que los docentes vieron el confinamiento, suscitada por la COVID-19 en el periodo marzo-diciembre de 2021, como una oportunidad para estrechar lazos con sus hijos, verlos y poder conocerlos realmente fuera de sus obligaciones como docentes, incluso algún sujeto de investigación, expresó que al ser foráneo no lo vio pesado, sin embargo esta opinión la emitió después del reordenamiento de sus actividades docentes en casa y a la administración de sus horarios. Tarea que en un principio se tornó tediosa, así lo expresa cuando dice: “Fue una reorganización de mi tiempo, buscar la manera de cómo congeniar” (1:96). “Fue bastante pesado sobre todo en coordinación de administrar los tiempos” (1:22).

La segunda variante referida al aprendizaje y su reestructuración, que al principio de la pandemia era un desconcierto y con apego a prueba y error de la innovación de los planes,

los docentes se vieron en la necesidad de dejar por un momento su papel como padres de familia y centrarse en su profesión, fragmentándose, para poder sufragar las necesidades de sus estudiantes pero restándole tiempo a las actividades de sus parejas e hijos, quienes también eran estudiantes, como lo manifestaron al decir “Sacrifiqué mucho tiempo de mi familia” (1:12) “Sentimos que a pesar de que estuviéramos en casa casi no podíamos interactuar entre nosotros” (1:93).

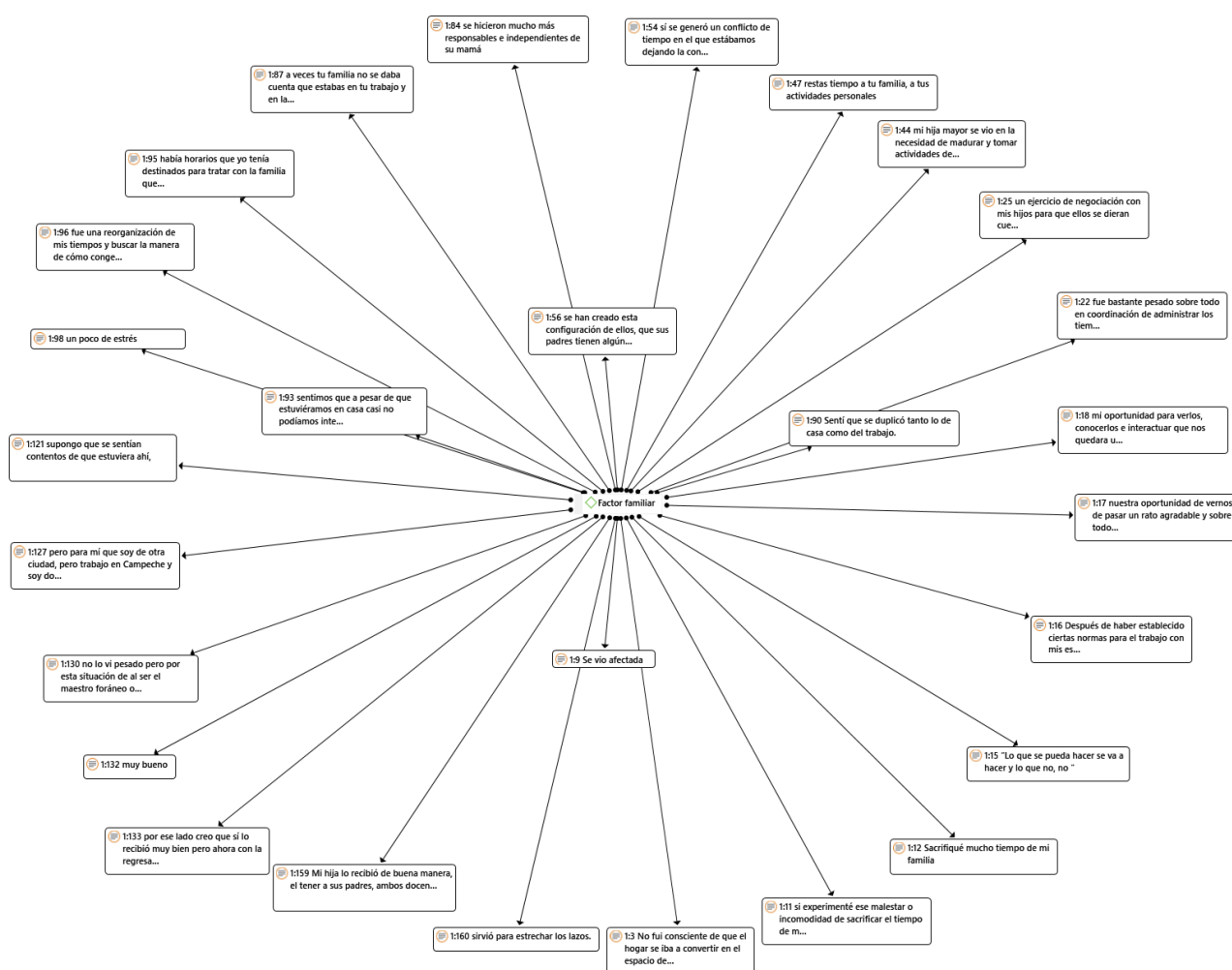


Figura 2. Factor familiar

Categoría 3. Factor emocional

El sentir de los docentes, al experimentar que pasaba el tiempo y la pandemia no se terminaba, continuar combinando sus quehaceres docentes con sus quehaceres en el hogar (semestre enero-julio 2021), así también vivir la pérdida de algunos familiares o amigos, y continuar

en confinamiento generó emociones de miedo, nostalgia, ansiedad, tristeza. En algunas narrativas, se experimentó, el sentimiento de desinterés, por ejemplo “No se toma en cuenta las situaciones emocionales, no nos presionan a que tengamos que cumplir, pero uno como que se acostumbra a que tiene que cumplir con sus cosas y quieren seguir con el mismo ritmo de trabajo” se mencionó que ante la demanda de diversas actividades hubo un desgaste no sólo físico, emocional, sino también a nivel cognitivo (ver figura 3).

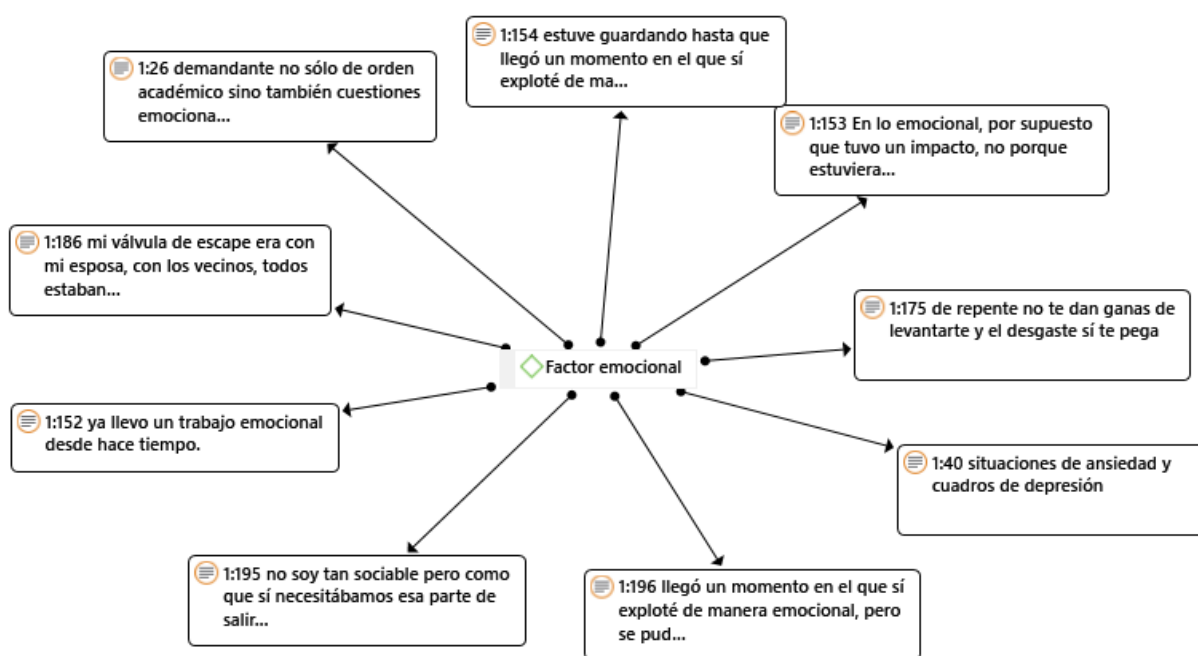


Figura 3. Factor emocional.

En los fragmentos recuperados de los docentes, se identificó, la necesidad de una red de apoyo durante la pandemia “... mi válvula de escape era con mi esposa, con los vecinos, todos estaban en casa y con ellos platicábamos, esa era la catarsis que teníamos, desahogándonos”, “La ayuda más fue entre nosotros como profesores, al hallar una red de apoyo muy grande entre nosotros como profesores y así fuimos sufragando situaciones (Entrevista 4, 5). La autorregulación en los horarios de los docentes fueron estrategias que contribuyeron a reducir los niveles de estrés “cuando vi síntomas de estrés en mi hijo fue que dije que no podía seguir de esta manera y conforme fuimos pasando el otro semestre pude establecer reglas con los estudiantes”, “En mi familia llegamos a decir, lo que se pueda hacer se va a hacer y lo que no, no y así fue como se pudo equilibrar la balanza (entrevista 4, 5).

Categoría 4: Factor pedagógico-tecnológico

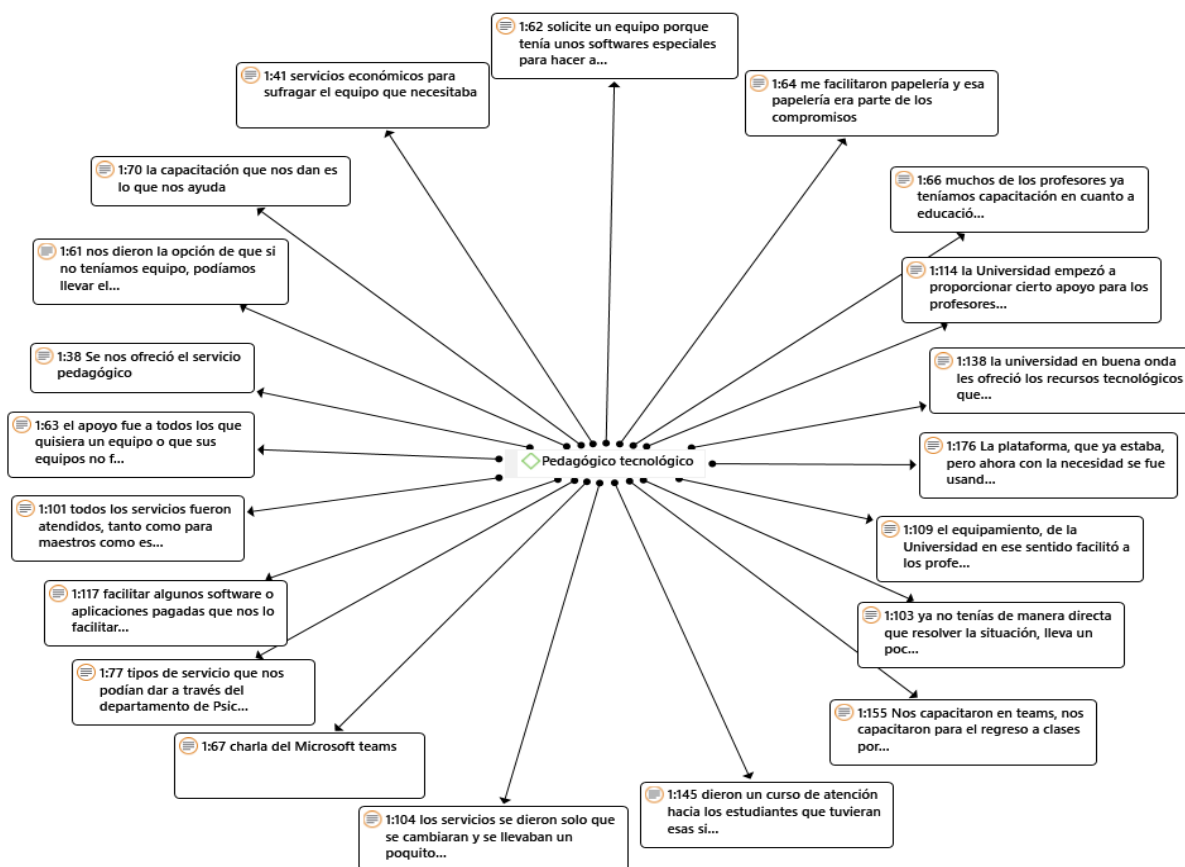


Figura 4. Pedagógico tecnológico.

Observando el factor pedagógico-tecnológico se visualizan dos dimensiones en esta figura, por un lado, se encuentra los servicios, en esta sección se analizan los tipos de apoyos que la institución ofreció a los docentes entre los que señalan que el servicio psicopedagógico se les presentó en el momento apto y que, a fin de cuentas, fue proporcionado para su bienestar.

De igual manera, en cuestión de la planeación, su traslado hacia la virtualidad se expone en la figura 4, en la que se hace evidente la saturación del docente para sufragar las necesidades de su alumno, en la que también manifiesta la existencia del soporte administrativo, con el que se provisionó en tiempo y forma, las necesidades básicas de material didáctico, para que la carga no fuera tan pesada “Me facilitaron papelería y esa era parte de los compromisos” (1:64)

Por parte de la perspectiva tecnológica, se visualizó que en cuestiones de equipos tecnológicos, para cubrir esta nueva modalidad por la COVID-19, en marzo del 2020, los docentes que no contaron con equipos para poder impartir sus clases, esto en el sentido de: computadoras, softwares y demás, se les proporcionó por la universidad a través de una carta responsiva, algo que fue de mucha utilidad para los docentes, al igual que los cursos de capacitación en relación a la plataforma de Microsoft Teams y la atención de estudiantes, señalado cuando expresan: “Nos capacitaron en Teams, nos capacitaron para el regreso a clases” (1:155) “Nos dieron cursos de atención a los estudiantes que tuvieran esas situaciones un tanto complicadas” (1:145)

Categoría 5. Saturación administrativa

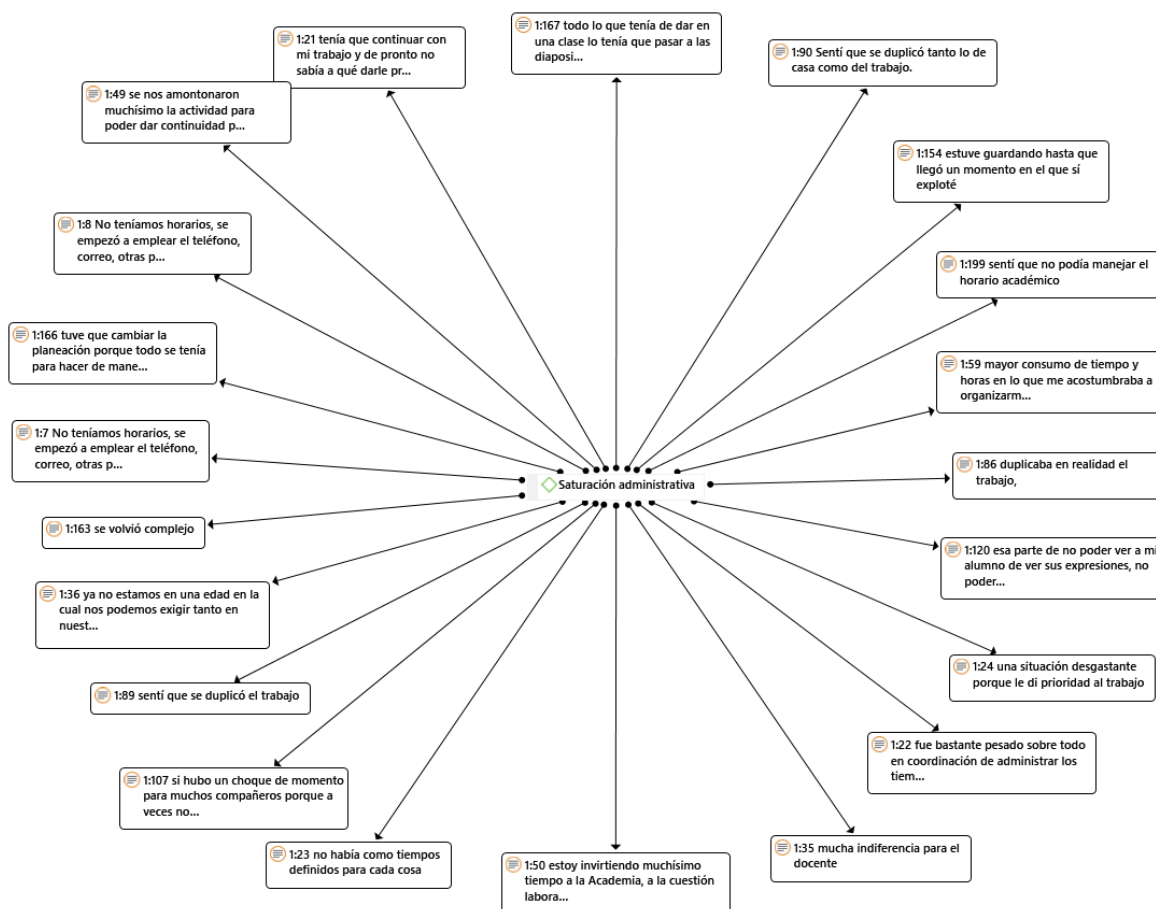


Figura 5. Saturación administrativa.

En lo que concierne a la saturación administrativa, los profesores manifestaron una dualidad de sentimientos, como se muestra en la figura 5, debido a la necesidad de modificar sus planeaciones y seleccionar las estrategias idóneas para facilitar al estudiante su tránsito de lo presencial a lo virtual, teniendo que invertir tiempo de familia y ocio para tal fin “tuve que cambiar la planeación porque todo se tenía para hacer de manera presencial y al darse el cambio ahí si tuve que replantear y si hubo una carga adicional” (1: 166) “había cosas que se podían resolver dentro del horario y otras que se salían” (1:200) “no había como tiempos definidos para cada cosa” (1:23), “sentí que no podía manejar el horario académico” (1:199) “sentí que se duplicó tanto lo de casa como del trabajo” (1:90) y la consecuente disyuntiva de compaginar los tiempos entre sus compromisos profesionales con el familiar “si experimenté ese malestar o incomodidad de sacrificar el tiempo de mis hijos” (1:11), especialmente para atender las actividades en las que ya existía una agenda específica “...al tener compromisos más fuertes, a parte de la docencia, nos tocó tener compromisos en fechas muy marcadas” (1:58). Le costó mucho trabajo, al profesorado, el no poder delimitar las actividades a lo que había sido su jornada y espacio físico laboral debido a lo abrupto del cambio a lo no presencial y a tener que estar disponibles en todos los medios al alcance “se empezó a emplear el teléfono, el correo, otras plataformas para adaptarnos sobre la marcha” (1:7) A lo anterior, se une la variante del estrés en el profesor, ante las consecuencias de la aplicación de las estrategias emergentes que implementó, en su afán por atender sus clases “decidí que todo fuera asincrónico y fue ahí donde todo se empezó a complicar porque tenía que alinear todo mi material como una narrativa, o sea, tenía que hacer el material que fuera accesible para el estudiante” (1:165)

Es precisamente ante su transición al trabajo en casa, que los profesores aprecian aspectos individuales como la edad “La pandemia nos permite advertir que ya no estamos en una edad en la cual nos podemos exigir tanto en nuestro trabajo” (1:36) “mucha indiferencia para el docente” (1:35) y sus limitaciones en el empleo de tecnologías “hubo un choque de momento para muchos compañeros porque a veces no están en el área de la tecnología educativa” (1:107), mismas que se convirtieron en un reto e inversión de tiempo, en el desarrollo de sus clases y compromisos académicos, esto lo llevó a buscar la colaboración con sus colegas, como lo evidencia cuando expresa que la “ayuda más fue entre nosotros

como profesores, al hallar una red de apoyo muy grande entre nosotros como profesores y así fuimos sufragando situaciones” (1:29)

Conclusiones

Ante el impacto de la COVID-19 en la educación en México, se lograron recabar los significados que los docentes tuvieron en esos momentos de su vida, en los que la mayoría coincide en que fue desorientador y abrupto el cambio de la modalidad, al igual que tener que adaptar los materiales hacia la virtualidad y uno de los aspectos más complejos para algunos, fueron los softwares utilizados. En relación a este punto, una de las estrategias sugeridas es que, sin importar su tipo de contratación, los profesores sigan recibiendo capacitación, para el manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y la innovación de contenidos, aprovechando las herramientas tecnológicas que se tienen y otras que surgieron durante el confinamiento.

Por otra parte, ante las situaciones vividas por el docente en lo laboral, fue complejo el establecimiento de horarios para otras actividades que no fueran de trabajo, con el fin de auxiliar a sus estudiantes en las situaciones adversas que pasaban durante la pandemia, dar asesorías hacia aquellos que se encontraban en rezago y buscar la manera en innovar sus clases o que sus alumnos se sintieran cómodos en ellas, todo para velar por su bienestar, sin notar que descuidaban parte de su vida, cegados a momentos por la vocación y el deber ser. Sin embargo, no todos los docentes podían llegar al acercamiento que deseaban, con sus estudiantes, ya que la capacitación para la atención de las emociones, solo se planteaba de manera superficial, por lo tanto, se considera que otra de las capacitaciones sugeridas para los docentes, sea la detección de situaciones adversas del estudiante y como apoyar estos casos, con mayor profundidad.

Los lazos familiares se vieron fortalecidos, en algunas de las familias docentes, viendo en la pandemia y el laborar en casa, un momento para estrechar vínculos, conocerse los unos a los otros e incluso, para los casos de docentes foráneos, regresar a su ciudad de origen; sin embargo, otra de las vivencias también señala que lo agradable fue durante las primeras semanas, ya que posteriormente, situaciones como la atención hacia los alumnos y las horas extras de trabajo desarrollaron un distanciamiento momentáneo, que se pudo

resolver con las planeaciones adecuadas y con la experiencia de los primeros semestres; es aquí donde se fundamenta la propuesta para una subsecuente investigación que se centre en las consecuencias, en los integrantes de la familia, respecto a la estadía laboral de sus padres en casa.

Por parte de las emociones del docente, se presentaron cuadros de ansiedad, depresión y estrés, detallado en las entrevistas, para lo que contaron con el apoyo del departamento psicopedagógico, aunque se privó de este servicio a los docentes de h/s/m, por lo cual, se considera estratégico, la implementación de este servicio, sin distinción alguna.

Finalmente, la pandemia tuvo momentos con tono agri dulce, encontrando lo bueno dentro de lo malo, las nuevas maneras de aprender y los lazos que se construyeron, quedarán como un primer logro que debe seguirse fortaleciendo a través de los años, de igual manera se reconoce la labor docente en esos momentos en los que, ante la necesidad, invirtieron tiempo personal en el desarrollo de sus estrategias educativas sobreponiéndose y/o dedicando su desempeño a quienes ya no se encuentran en un plano terrenal.

Referencias

De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19: Educación y pandemia una visión académica. En H. Casanova (coord.). Educación y pandemia: una visión académica (pp. 39-46). México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

Gallardo, A. (2020). Saberes docentes ante la pandemia. Tensiones y alternativas. Perfiles Educativos, XLII(170),32-38. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271692018>

González Pérez, Arely. (2021). Bienestar emocional y el docente: un diario creativo en emociones. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(23) <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1025>

López, C. Rosales, R. Durán, M. (2022). Encuentros y desencuentros en el proceso laboral: Percepción docente en el contexto de la pandemia. Revista mexicana de investigación educativa, 27(93), 407-432.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200407&lng=es&tlng=es.

Orrego, V. (2022). Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 12-29. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.001>

Romanowski, R. João, A. Paulin, J. Pagnoncelli, V. (2021). Protagonismo docente em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, 27, ISSN: 1516-4896. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258112>

Sokal L. Trudel J. Babb (2021) I've had it! Factors associated with burnout and low organizational commitment in Canadian teachers during the second wave of the COVID-19 pandemic *International Journal of Educational* <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100023>

Análisis de la enseñanza de la alimentación en ciencias naturales para una vida saludable con estudiantes de educación básica desde la práctica docente

Lic. Mariana Mendieta-Lagunas
 Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca, México
mendietamariana298@gmail.com
 ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-3466-5778>

Dra. Felisa Yaerim López-Botello
 Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca, México
felisa.lopez@seiem.edu.mx
 ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-1732-4979>

Recepción: 01 de agosto del 2022

Aceptación: 20 de enero del 2023

Publicación: 01 de febrero del 2023

Resumen:

Según la FAO (2019) Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura) fundada el 16 de octubre de 1945, Quebec, Canadá; menciona que “la educación alimentaria tiene que ir más allá del aspecto teórico, llevando a los estudiantes a que tengan un aprendizaje basado en experiencias y práctica” (s/p). En los últimos años la educación alimentaria se volvió un tema de controversia, por su forma de ser vista por la sociedad de diversos países, generando el interés de distintas asociaciones tanto nacionales como internacionales, las cuales, se dieron a la tarea de investigar más a fondo lo que es la educación alimentaria y como se lleva a cabo su impartición en escuelas de educación básica. Hablar de educación alimentaria lleva a una participación activa y permanente de docentes, directivos, padres de familia y estudiantes, considerando que el tema está vinculado a las ciencias naturales, que es impartida como materia en todas las escuelas de educación básica. El presente trabajo, tiene por objetivo conocer la importancia de la enseñanza de la educación alimentaria, para una vida saludable con estudiantes de educación básica desde la práctica docente, además de formar un individuo consiente en la toma de sus decisiones de un consumo responsable para lograr una alimentación sana.

Desde un enfoque mixto, la realización de un diagnóstico socioeducativo y haciendo uso del instrumento del cuestionario aplicado a docentes y otro a estudiantes de una primaria pública ubicada en el centro de Santiago Tlaxomulco, Toluca Estado de México, se concluyó que

actualmente existe una mala educación alimentaria por la falta de información, conocimiento y reflexión para una alimentación sana desde el aula.

También destaca la manera en cómo se imparte la educación alimentaria a estudiantes de educación básica, la cual, inadecuada, considerando que no se cumple con el propósito de formar individuos consientes que logren una vida saludable a través de su alimentación.

Palabras clave: Enseñanza de la alimentación y nutrición, Ciencias Naturales, Vida Saludable, Educación Básica, Práctica Docente.

Analysis of the teaching of food in natural sciences for a healthy life with basic education students from the teaching practice

Abstract:

According to FAO (2019) Food and Agriculture Organization of the United Nations) founded on October 16, 1945, Quebec, Canada; mentions that "food education has to go beyond the theoretical aspect, leading to students to have an experience-based and practical learning" (s/p). In recent years food education has become a subject of controversy, due to its way of being seen by the society of various countries, generating the interest of different national and international associations, which, were given the task of further investigating what food education is and how it is delivered in basic education schools.

Talking about food education leads to an active and permanent participation of teachers, managers, parents and students, considering that the subject is linked to the natural sciences, which is taught as a subject in all schools of basic education.

The present work aims to know the importance of teaching food education, for a healthy life with students of basic education from the teaching practice, in addition to forming an individual consents in the making of their decisions of a responsible consumption to achieve a healthy diet.

From a mixed approach, the realization of a socio-educational diagnosis and making use of the questionnaire instrument questionnaire applied to teachers and another to students of a public primary school located in the center of Santiago Tlaxomulco, Toluca State of Mexico, it was concluded that there is currently poor food education due to the lack of information, knowledge and reflection for a healthy diet from the classroom.

It also highlights the way in which food education is provided to students of basic education, which, inadequate, considering that the purpose of forming conscious individuals who achieve a healthy life through their diet is not fulfilled.

Keywords: Teaching of food and nutrition, Natural Sciences, Healthy Living, Basic Education, Teaching Practice.

I. Introducción

De acuerdo con asociaciones nacionales e internacionales, la escuela tiene como objetivo fundamental ser el espacio excelente y adecuado para fomentar una buena educación alimentaria en los estudiantes.

Al tener este referente ideal de escuela, se han planteado muchos retos para lograr una sociedad que debe de trabajar en conjunto con los agentes educativos, los cuales son escuela, docente, padres de familia y estudiantes; dentro de estos retos se encuentra la participación de un gobierno que ayude a moldear los entornos educativos escolares, permitiendo así, el impulso de iniciativas en sectores públicos y privados.

Para hacer frente a la problemática educativa en materia de alimentación, se formó una alianza entre la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura (FAO) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), cuyo principal propósito fue fortalecer la educación alimentaria, impulsar iniciativas y políticas en el sector educativo, para favorecer la salud de los estudiantes, a través de programas de alimentación escolar.

La UNESCO plantea que los programas educativos tienen que incluir educación para la salud y la FAO (2019) considera que los programas de alimentación escolar son una forma de enfrentar la malnutrición escolar, creando así, una cultura alimentaria.

Lo que propone a los gobiernos moldear los entornos alimentarios escolares, colocando material visual que ayude al conocimiento de la educación alimentaria y, realizar un diagnóstico sobre los comedores escolares así como del entorno escolar, para relacionar la educación alimentaria con educación para la salud, debido a que si se tiene una buena educación alimentaria se podrá lograr una buena salud a lo largo de la vida, además si esta educación se lleva desde los primeros años de vida ayudará a una formación temprana en la materia.

También propone fortalecer y dar mayor importancia a las iniciativas de sectores públicos y privados mediante vínculos entre ellos, sin embargo, este vínculo dentro de las instituciones educativas aún está débil o incluso no se toma en cuenta.

Por lo anterior, la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso en 2019 sugerencias para la promoción de una nutrición saludable en las escuelas, donde destacan:

- Ofrecer educación sanitaria, cuya finalidad es lograr conductas saludables.
- Ofrecer programas alimentarios escolares, tales como desayunos o refrigerios.
- Tener máquinas expendedoras de alimentos saludables.
- Garantizar que los alimentos que sirvan en las escuelas cumplan con requisitos nutricionales mínimos.
- Ofrecer servicios de salud escolar, que ayuden a fomentar la salud y el bienestar.
- Fomentar la participación de los padres.

Otro aspecto fundamental es lo establecido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la agenda 2030, en su objetivo 12, el cual, se refiere a garantizar modalidades de consumo y producción sostenible, permitiendo una reflexión de si los impactos ambientales más graves en los alimentos se producen en la fase de producción, los hogares influyen en estos impactos a través de hábitos y elecciones dietéticas. Además, la ONU en el año 2020, mencionó que 2000 millones de personas en todo el mundo tienen sobrepeso o son obesas.

El objetivo referido se articula con el objetivo 4 de la ONU, que es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Respecto a este último objetivo, se presentó en el 2020, debido a la pandemia de la COVID-19 la problemática del cierre temporal de las escuelas por lo que afectó a más del 91 % de los estudiantes en todo el mundo y cerca de 369 millones de niños que dependen o dependían de los comedores escolares, por lo que tuvieron que buscar otras fuentes de nutrición diaria, lo que provocó un mayor descontrol alimenticio, sobrepeso, hambre y una mala alimentación, por lo tanto, el objetivo 4 de la ONU enfrenta el reto en todos los países que es, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) 2015 propuso empleo del manual “Recomendaciones para una nutrición saludable”, a fin de combatir el sobre peso y la

obesidad por ser un problema grave para la salud, por lo cual, se incorporaron temas de orientación alimentaria en escuelas de educación básica. Algunas de las actividades propuestas a realizar en el referido manual es:

- Reforzamiento de contenidos relacionados con salud alimentaria
- Capacitación de profesores en temas de alimentación
- Fomento de la participación de familias en Consejos Técnicos Escolares
- Aplicación de medidas en establecimientos de consumo escolar

Existe también una propuesta por parte de la empresa Nestlé llamada “Nutrir Niños Saludables (2006)”, esta propuesta está creada específicamente para el docente, en donde proporciona recursos didácticos para la enseñanza de la educación alimentaria, donde todo el aprendizaje está relacionado con la práctica de los mismos contenidos. La iniciativa permite al docente frente a grupo, hacer uso de los materiales del programa “Nutrir Niños Saludables”, convirtiéndolos en una herramienta de soporte para la materia de Ciencias Naturales de los diferentes grados de primaria.

Dentro del aula de clases, a partir del 2005 inició la propuesta del Plato del Bien Comer durante el periodo del ex gobernador del Estado de México, Arturo Montiel Rojas, inspirado en el Plato para Comer Saludable o Plato Para Comer Sano del Departamento de Agricultura de Estados Unidos de América creada en 1992. El Plato del Bien Comer es un apoyo a las clases de educación primaria, permitiendo mostrar de manera gráfica los grupos de alimentos, convirtiéndolo en un gran apoyo lúdico, para la comprensión de la educación alimentaria, puesto que el aprendizaje de los estudiantes se hace visual e interactivo.

Se tienen muchas propuestas que pueden ser adaptadas al espacio educativo de cada lugar, sin embargo, es notorio que no son tomadas en cuenta dentro de las aulas de educación primaria del país, lo que debilita la educación alimentaria para una vida saludable de los mexicanos.

La presente investigación permite reflexionar la manera en que se lleva a cabo la enseñanza de la alimentación para una vida saludable y la importancia de poseer los conocimientos desde el aula a una edad temprana en la educación primaria, para fortalecer una vida saludable.

II. Desarrollo

Esta investigación se basa en las Teorías del Constructivismo, Aprendizaje Significativo, Educación Alimentaria, Pedagogía social y Educación Liberadora; en relación con lo que es la práctica docente y cómo se desenvuelve el estudiante en el ambiente educativo.

La Teoría del Constructivismo de Vigotsky, menciona que los contextos sociales y culturales son de gran impacto para la apropiación de conocimientos, que son desarrollados naturalmente, a través de descubrimientos. Existe la Zona de Desarrollo Próximo, en donde el estudiante es capaz de comprender algunos conocimientos que se encuentran dentro de su nivel de desarrollo y que termina por asimilarse con ayuda de un adulto.

Para poder complementar esta teoría, se analizó un apartado del libro “Aprendizajes sin límites. Constructivismo” de Mavilo Calero, el cual retoma la importancia de distinguir y atender a los estudiantes de acuerdo con la etapa de desarrollo en la que se encuentren, para tener un mejor resultado en el aprendizaje (Calero, 2009).

La etapa del desarrollo humano en la que se centró esta investigación corresponde a la etapa de operaciones concretas (7 a 11 años), la cual, establece que las características que definen al infante en esta etapa son las de un individuo egocéntrico, cuyo razonamiento concreto es a base de objetos. Además de ser en la que incluir actividades escolares relacionadas con la cultura del estudiante, para que, de esta manera, él pueda realizar en interacción con la sociedad y la naturaleza.

Basado en ello, se recomienda que el trabajo sea en conjunto docente-estudiante, donde el docente tenga que construir actividades lúdicas que complementen el trabajo teórico presentado a sus estudiantes, facilitando en ellos adquirir de manera más concreta la teoría y coadyuvando a su práctica, así como generar una labor en triada, es decir, un trabajo entre instituciones educativas, estudiantes y padres de familia o comunidad, para lograr identificar los aprendizajes más importantes que los estudiantes deben obtener y crear las condiciones que permitan adentrarse a próximos aprendizajes.

En esta perspectiva el constructivismo, deja de lado al docente tradicional, quien solamente plasma lo que él considera que necesitan los estudiantes y la comunidad, e, imparte año con año los mismos conocimientos. El docente debe entonces diseñar actividades para las distintas materias que cursa el estudiante, a modo de que sean interdisciplinarias como lo

pide la Nueva Escuela Mexicana y complementen los conocimientos teóricos, haciendo de esto una práctica que motive y llame la atención del estudiante.

Ausubel (2006) en su Teoría de Aprendizaje Significativo, establece que el aprendizaje es una estructura cognitiva, es decir, un conjunto de conceptos o ideas que el individuo posee. En tanto que el aprendizaje significativo son todos los conocimientos que el estudiante tiene y que de una u otra manera logra recordar y relacionar con otros temas que lo impliquen. A diferencia del aprendizaje significativo, existe el aprendizaje mecánico, donde los conocimientos se mantienen almacenados y no existe una interacción con conocimientos nuevos.

Por lo anterior, la información debe presentarse por el docente de manera que genere impacto en el estudiante, donde exista un proceso de reflexión de la información o el conocimiento, les permita cuestionamientos y generar un pensamiento reflexivo y crítico.

Se concluye que, para poder lograr un aprendizaje significativo, se necesita la disposición del estudiante, considerando que la educación básica es parte fundamental, para su desarrollo. El papel del docente va en línea con estas dos teorías, pues es portador de información, mediador y guía para todos sus estudiantes. (Mendieta, 2020).

En relación con la educación alimentaria se retomó a Hernández, E. (2004), menciona que “una sociedad con individuos más sanos y satisfechos también está en condiciones de realizar un trabajo de mayor calidad” (p.51), se puede asegurar que cumpliendo una necesidad básica como es la alimentación, se forman individuos capaces de realizar mejores cosas.

El tema de la alimentación debe ser incluido en varios temas educativos, donde se le dé seguimiento a lo largo de la escolaridad de los individuos, en la pretensión de ser una cadena de temas que tengan seguimiento por parte de las instituciones educativas. La alimentación, es un tema de gran relevancia, tanto desde el punto de vista educativo como social. Por lo mismo, se necesita más atención por parte de los docentes de los diferentes niveles educativos.

Retomando a Pestalozzi, la Pedagogía Social es un derecho humano y un deber de la sociedad, siendo la familia el primer punto de partida y en segundo lugar la educación promovida por la sociedad.

Un elemento importante de esta Pedagogía, es el método del conocimiento con el cual se construye la conciencia, puesto que es intuitivo, inductivo y experimental, y a partir de dónde

el estudiante intuye sus primeras impresiones, induce a un resultado y lo corrobora con la experiencia vivida. Es decir, el estudiante requiere que el conocimiento adquirido, sea puesto en práctica para saber qué tanto ha aprendido, y si realmente existe un vínculo con la vida cotidiana.

Tomando en cuenta que la educación es uno de los pilares más importantes del desarrollo social, es fundamental lograr el objetivo de la Pedagogía Social, que es potenciar la igualdad de oportunidades y evitar la exclusión, a través de generar en cada uno de los estudiantes la responsabilidad social, poniéndolo en práctica en cada momento de su vida.

Se logra con esta práctica establecer una relación entre el realismo social para un bienestar y la educación alimentaria para la salud, siendo una base para tratar de educar a personas productivas, que logren identificar las cuestiones que los frenan para lograr una vida saludable con temas de educación alimentaria, vistos en el nivel de educación primaria en la materia de Ciencias Naturales.

Esta Pedagogía ayuda a fundamentar la presente investigación, al sustentarse en el realismo social y buscar un bienestar de la sociedad. Si se relaciona la Pedagogía Social con el ámbito educativo, se puede trabajar desde esta parte pedagógica para formar estudiantes conscientes de su realidad, con esto se logrará que el estudiante identifique su realidad social en el ámbito de educación alimentaria, donde él pueda reflexionar acorde a su moral las situaciones que ponen en riesgo su vida en el ámbito de salud, permitiéndole una vida saludable.

Por otra parte, la educación liberadora de Freire, propone una educación a través de cambio de roles, donde se erradiquen las conductas tradicionales de distintos educadores, dejando de lado la superioridad y adentrándose más a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Para Freire, enseñar no es transferir contenidos, sino crear las posibilidades para su propia producción; el enseñar está vinculado al aprender, enseñar no existe sin aprender y viceversa, por lo cual, el papel del docente no es solamente mostrar lo que sabe, va más a un ciclo donde la meta es aprender.

El motivo por el cual han sido presentados los teóricos, anteriores es a razón de los aportes que tienen en relación con la manera en cómo debe llevarse a cabo el proceso de enseñanza, el cual, si se proporciona de manera adecuada, cumpliría con lo requerido para generar en el estudiante un aprendizaje significativo.

La educación alimentaria, se vuelve necesaria para que el estudiante logre un desarrollo personal, permitiéndole contar con buen estado de salud a través de una educación alimentaria, por eso la importancia de que el docente imparta los temas de manera adecuada. Al hablar de la enseñanza de la alimentación para una vida saludable en educación primaria, se debe de tomar en cuenta que es un proceso que introduce novedades que modifican elementos existentes, todo esto para mejorar el proceso de enseñanza de la alimentación, cuya finalidad es transmitir los conocimientos necesarios, para hacer conciencia sobre una buena educación alimentaria y los beneficios que implicaría llevarla a cabo.

Al lograr una adecuada enseñanza de la educación alimentaria, se tendría como resultado, estudiantes capaces de tomar decisiones que los guíen a practicar a lo largo de su vida un estilo de vida saludable, la cual es, de acuerdo con la OMS “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (s/p) y no una postura errónea sobre educación alimentaria influenciada por la publicidad y el marketing o mercadotecnia.

II. Metodología

La investigación tiene un enfoque mixto, se aplicaron dos cuestionarios dirigidos a docentes/directivos y estudiantes, con 10 ítems, que ayudaron como instrumento de evaluación, cuyos datos se graficaron estadísticamente de acuerdo con las respuestas obtenidas y con las cuales se logró realizar un análisis sobre la importancia de la enseñanza de la educación alimentaria, para una vida saludable con estudiantes de educación básica desde la práctica docente, además de formar un individuo consiente en la toma de decisiones para el consumo responsable a fin de lograr una alimentación sana.

El análisis de esta investigación corresponde al ciclo escolar 2019-2020 en los meses de octubre-diciembre, por lo tanto, tiene un alcance transversal, dado que dicha investigación está realizada en un tiempo específico, además de ser un estudio descriptivo que ayudó a determinar la condición que existió en una muestra de población definida en un tiempo determinado.

Para el diagnóstico se tomó en cuenta una población de 352 estudiantes, 1 administrativo, 1 director y 1 subdirectora, en una primaria pública ubicada en el centro de Santiago Tlaxomulco, Toluca Estado de México con una muestra al azar intencionado porque se eligió

a criterio del investigador, por lo cual la muestra es de 23 estudiantes de los cuales 10 son niños y 13 niñas en edad aproximada de entre 10 y 11 años correspondientes a 5° grado de educación primaria.

Este diagnóstico fue realizado mediante la observación participante, a través del cuaderno de notas, durante los meses de octubre-diciembre 2019; otro instrumento fue el cuestionario.

Respecto al análisis de los cuestionarios de acuerdo con la escala de Guttman y el cuaderno de notas, se pudo detectar las deficiencias sobre la enseñanza de la educación alimentaria, para una vida saludable, además de no favorecer la enseñanza de la alimentación en ciencias naturales de manera divertida, motivadora e interesante para los estudiantes de educación básica.

III. Resultados

El Estado de México a nivel nacional, ocupa el cuarto lugar en obesidad infantil y sobrepeso, por lo mismo se necesita mejorar la práctica docente mediante estrategias de aprendizaje. El análisis de los resultados que arrojaron los cuestionarios dio como detonante dos puntos de partida a cuestionar y a tomar en cuenta, el primero que fue dirigido directivos resalta que existe una falla en la manera en cómo se abordan temas sobre educación alimentaria, para una vida saludable. Dicha falla a consideración de los directivos es por la falta de apoyo de los padres de familia y por la falta actualización de los docentes sobre el tema.

Mientras que el cuestionario dirigido a los docentes arrojó como resultado que la falta de apoyo por parte de padres de familia es lo que les impide realizar las actividades relacionadas con educación alimentaria para una vida saludable, como se muestra en la siguiente gráfica, donde se resalta los datos más sobresalientes.

No. Ítem	Pregunta
1	¿La comunidad que vive en la delegación de Santiago Tlaxomulco le da importancia a temas relacionados con la educación alimentaria?
2	¿Existe participación de los padres de familia de los estudiantes de 5° grado en actividades relacionadas con la vida saludable de sus hijos en temas de alimentación vistos en la materia de Ciencias Naturales?
3	¿Los padres de familia de los estudiantes de 5° grado de la escuela primaria de Santiago Tlaxomulco, se muestran interesados en lo que es la vida saludable respecto a la educación alimentaria?

4	¿Considera que los docentes de la escuela primaria objeto de estudio están preparados para poder dar clases sobre temas del libro de Ciencias Naturales relacionados con la educación alimentaria para una vida saludable?
5	¿Los directivos de la escuela primaria se muestran preocupados por realizar actividades que fomenten una vida saludable tomando como base una educación alimentaria?
6	¿Los docentes de la escuela primaria se muestran preocupados por realizar actividades que fomenten una vida saludable tomando como base una educación alimentaria?
7	¿Utiliza estrategias dentro del aula para enseñar la vida saludable entorno a la educación alimentaria en Ciencias Naturales de 5° grado de primaria?
8	¿Los estudiantes de 5° grado de la escuela primaria de Santiago Tlaxomulco se muestran participativos en temas relacionados con la alimentación?
9	¿Considera que se necesitan estrategias practicas e innovadoras en la enseñanza de la educación alimentaria en la materia de Ciencias Naturales en 5° de primaria?
10	¿Se abordan temas dentro del aula de 5° grado relacionados con la vida saludable y la educación alimentaria en la materia de Ciencias Naturales en 5° de primaria?

Tabla 1. Cuestionario dirigido a docentes
Fuente: Elaboración propia

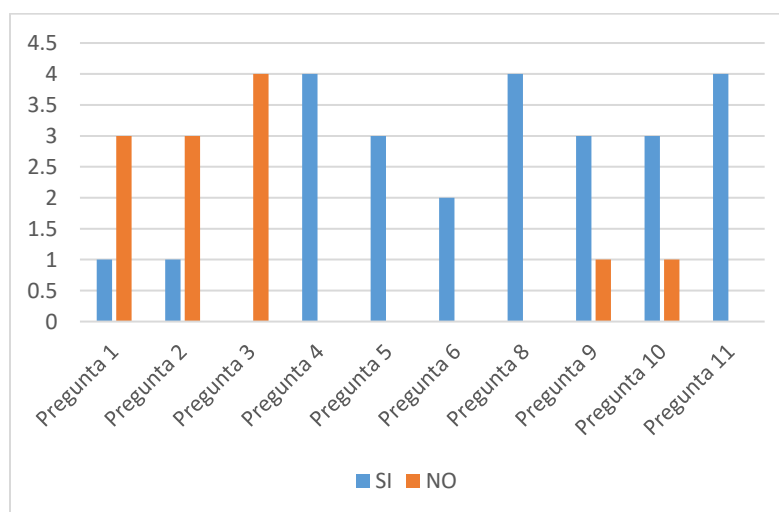


Figura 1. Resultado de cuestionario dirigido a docentes
Fuente: Elaboración propia

El cuestionario de los estudiantes reflejó que la clase de ciencias naturales se les hace tediosa, debido a la manera en que el docente imparte el tema de educación alimentaria siendo teórica,

y en un periodo corto de 25 min, considerando que el docente tiene 50 min para impartir una clase de ciencias naturales, además la manera en que se imparte la clase es teórica y , sin permitir que el estudiante reflexione, participe, cuestione y sobre todo que se sienta motivado en llevar a la práctica lo aprendido en la clase de ciencias naturales para tener una alimentación sana, como se muestra en la siguiente gráfica, donde se resalta los datos más sobresalientes.

No. Ítem	Pregunta
1	¿Tus padres han hablado sobre el cómo debes de llevar una vida saludable en torno a tus hábitos alimenticios?
2	¿En tu comunidad existen programas en donde se les explique la importancia de tener una vida saludable basada en una educación alimentaria?
3	¿Conoces a personas que tengan problemas con su salud por no tener buenos hábitos alimenticios?
4	¿Tus padres asisten a actividades que la escuela primaria de Santiago Tlaxomulco realiza sobre vida saludable y educación alimentaria?
5	¿La Escuela de Santiago Tlaxomulco te invita a que tengas una vida saludable presentándote actividades sobre educación alimentaria?
6	¿Consideras que los maestros de la escuela primaria de Santiago Tlaxomulco tienen dominio sobre temas relacionados con vida saludable y educación alimentaria?
7	¿Te gustan las actividades realizadas por la escuela primaria de Santiago Tlaxomulco en donde se habla de la importancia de tener una vida saludable desde una educación alimentaria?
8	¿Te interesan los temas de vida saludable en torno a la educación alimentaria presentados en tu libro de texto de Ciencias Naturales?
9	¿La manera en cómo el maestro te imparte los temas del libro de Ciencias Naturales sobre la educación alimentaria te motivan a llevar una vida saludable?
10	¿Realmente se imparten clases que tengan que ver con la manera en cómo puedes tener una vida saludable desde la educación alimentaria?

Tabla 2. Cuestionario dirigido a estudiantes

Fuente: Elaboración propia

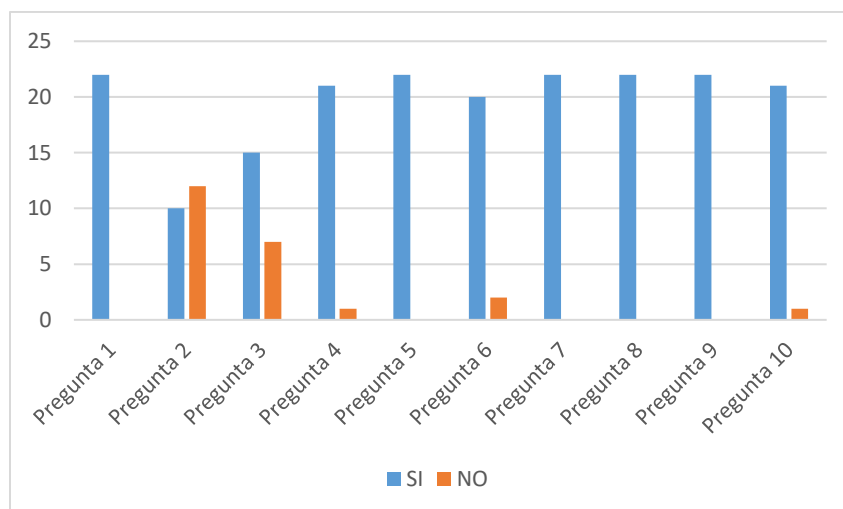


Figura 2. Resultado de cuestionario dirigido a estudiantes
Fuente: Elaboración propia

La observación participante que fue utilizada en esta investigación, amplió el panorama que se tenía sobre como son las clases dentro de un aula, realizar esta observación permitió interactuar con los estudiantes, los cuales se acercaban a querer saber más sobre el tema de educación alimentaria para una vida saludable.

IV. Discusión

Mundialmente la errónea educación alimentaria puede traer problemas graves de salud, como lo son la obesidad y la desnutrición, esto lo convierte en un problema de educación.

De acuerdo con la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (2020), en nuestro país, más del 70% de la población adulta tiene algún problema de exceso de peso, en la población infantil, según UNICEF, una de cada 20 niñas y niños menores de cinco años y uno de cada tres entre los seis y adolescentes de 19 años padece sobrepeso u obesidad, colocando a México entre los primeros lugares en obesidad infantil a nivel mundial.

En el Estado de México, también existen las enfermedades ya mencionadas y en su mayoría con estudiantes de educación básica, por lo cual, se vuelve necesario el análisis de la educación alimentaria desde el contexto escolar.

Por lo anterior, la presente investigación está realizada con estudiantes de educación primaria, al realizar un diagnóstico socioeducativo, se pudo detectar que la forma en el que es enseñada la educación alimentaria no es la adecuada. Los estudiantes tienen una idea sobre

lo que es alimentación, pero no lo que es una educación alimentaria, cuando ellos llegan al aula y presencian clases sobre educación alimentaria en su libro de Ciencias Naturales demuestran que tienen conocimientos insuficientes, para poder tomar decisiones sobre lo que necesita su cuerpo en cuestión a la alimentación, ya que los docentes carecen de formas de enseñanza orientadas a la educación alimentaria.

El docente junto con los directivos, consideran que los estudiantes si cuentan con información sobre educación alimentaria, puesto que, realizan actividades para promover en ellos una buena educación alimentaria, pero lamentablemente la manera en cómo es impartida la clase de educación alimentaria es tediosa para los estudiantes, pues no logra motivarlos tomando en cuenta que las actividades y materiales son insuficientes.

La escuela y la familia son los principales organismos educativos. Ambos, de hecho, tienen como propósito la educación del niño. La educación informal es responsabilidad de la familia, mientras que la educación formal es responsabilidad de la escuela. Las funciones de ambos actores no deben estar están separadas, por lo que su relación debe ser de colaboración, diálogo y respeto mutuo. A través de la relación escuela-familia, los estudiantes pueden adquirir, más allá del contenido y las habilidades, los valores necesarios para desarrollar la responsabilidad, la colaboración y la gestión de conflictos.

Bajo el diagnóstico realizado la mayoría de los padres de familia no se inmiscuyen en las actividades correspondientes a la enseñanza de la alimentación en ciencias naturales para una vida saludable.

De acuerdo a los resultados del cuestionado dirigido a directivos y estudiantes se detectó otra problemática, la cual es, que los docentes no planean sus clases de acuerdo al contexto, las necesidades y las situaciones que viven los estudiantes.

La manera en que el docente imparte clases de educación alimentaria, es insuficiente para poder hacer conciencia en una toma de decisiones, considerando que las clases son muy rápidas de una sesión que es adecuada de 40 min las clases de educación alimentaria se abordan en 20 min, es decir, la mitad de tiempo, además no se realizan estrategias que involucren a los padres de familia – institución educativa y estudiantes, lo cual es algo negativo, puesto que existe una alta despreocupación del tema por parte de los padres de familia, el no tener este trabajo en conjunto no permite que el estudiante logre su capacidad máxima de aprender, considerando que, para poder erradicar con erróneas costumbres o

saberes sobre educación alimentaria para una vida saludable se requiere de manera precisa el trabajo en conjunto de las personas que acompañan el aprendizaje del alumnado lo anterior se refleja en que exista poca concientización y motivación en los estudiantes sobre educación alimentaria para una vida saludable en ciencias naturales.

V. Conclusiones

En la presente investigación, se detectó de acuerdo a la información recabada de los docentes Directivos y estudiantes, que la manera en cómo son impartidas las clases en nivel básico, específicamente con el tema de educación alimentaria y ver cuáles son las consecuencias y el actuar del docente en su práctica diaria.

Los docentes, directivos y padres de familia muestran poco interés por la educación los estudiantes en cuestión de alimentación, y después de revisar lo que asociaciones nacionales e internacionales han investigado sobre la importancia de una buena educación alimentaria, además del diagnóstico realizado para esta investigación, se puede concluir que se debe fortalecer en los estudiantes y docentes la concientización de los riesgos que corren al tener una mala información sobre educación alimentaria.

Así mismo, el que la institución no promueva la realización de estudios correspondientes sobre el nivel de salud en cuestión de educación alimentaria de sus estudiantes, es una deficiencia que sin duda alguna coloca a los mismos estudiantes en riesgo de padecer algún problema de salud, derivado al mal manejo de información sobre educación alimentaria.

Desde el ámbito profesional, el docente como formador debe brindar conocimientos sobre la importancia de la educación alimentaria dentro y fuera del aula, así como las consecuencias de tener mala información sobre la alimentación derivada de la publicidad y mercadotecnia. De lo contrario el docente no estaría cumpliendo con su vocación de formar a sus estudiantes para la vida.

Se vuelve necesario que el docente genere estrategias que motiven a sus estudiantes y padres de familia a participar en temas relacionados con la educación alimentaria.

El Estado de México a nivel nacional, ocupa el cuarto lugar en obesidad infantil y sobrepeso. La manera en cómo es impartida la educación alimentaria es carente e incluso errónea, debido a los resultados de los cuestionarios que fueron aplicados y la observación participante que

se tuvo con los alumnos, donde se detectó que existe una deficiencia del docente al momento de impartir clases sobre educación alimentaria para una vida saludable.

Por lo cual se vuelve de suma importancia que se lleven a cabo estrategias como estudios de caso, estudios exploratorios y planeaciones basadas en aprendizaje por proyecto que le permitirá al docente tener mayor dominio de los conocimientos de una educación alimentaria y nutricional en ciencias naturales para una vida saludable en escuelas de educación primaria, así como lograr que el estudiante a través de estas estrategias adquiera de mejor manera los aprendizajes esperados en la materia. Mientras que los directivos podrían gestionar personal capacitado en estos temas que sean apoyo de los docentes, así como pláticas o material visible y manipulable por los estudiantes.

Referencias

- Banet E. (S/F). *Educación para la salud: la alimentación*. Caracas, Venezuela: Laboratorio educativo.
- Calero M. (2009). *Aprendizajes sin límites Constructivismo*. México: Alfaomega.
- Hernández M. (septiembre 2015). *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes*. Atenas revista Científico-Pedagógica. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. (2021). *Educación alimentaria y nutricional*. <http://www.fao.org/school-food/areas-work/based-food-nutrition-education/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. (2017). *La FAO y la UNESCO crean una alianza para fortalecer la educación alimentaria*. Santiago de Chile. <https://www.fao.org/family-farming/detail/es/c/1047066/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. (2019). *Educación alimentaria y nutricional*. <http://www.fao.org/school-food/areas-work/based-food-nutrition-education/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. (2019). *Entornos alimentarios y alimentación escolar saludables*. FAO Recuperado de <http://www.fao.org/school-food/areas-work/food-environment/es/>

- Mendieta, Mariana. (2020). *Análisis de la Enseñanza de la Alimentación en Ciencias Naturales para una Vida Saludable con estudiantes de 5° grado grupo “a” desde la Práctica Docente*. Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional 151.
- Nestlé. (2017). *Programa Nutrir*. Nestlé https://www.nestle.com.mx/cvc_archive/nutrir
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *¿Cómo define la OMS la salud?* <https://www.who.int/es/about/who-we-are/frequently-asked-questions>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. https://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood_schools/es/
- Ortiz M. (2006). *Fichas instruccionales y aprendizaje significativo desde el constructivismo*. Toluca, México.
- Pestalozzi, j. H. (1987). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos.
- Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural. (2020). *Estrategia de Educación Nutricional y su importancia para combatir el sobrepeso y obesidad en México*. <https://www.gob.mx/agricultura/articulos/estrategia-de-educacion-nutricional>
- SEP (2015). *Recomendaciones para una alimentación saludable*. México: SEP.
- UNAM. (01 de mayo de 2015). *Desnutrición y obesidad: doble carga en México*. Revista Digital Universitaria, México. UNAM. <http://www.revista.unam.mx/vol.16/num5/art34/>

“Realidad en la docencia entre presencial, lo virtual y lo inmersivo”

Mtro. Ariel Sánchez-Espinoza
Universidad Autónoma del Estado de México, México
triariel@gmail.com

Dra. Rosa Ma. Hernández-Ramírez
Universidad Autónoma del Estado de México, México
rhernandezr883@profesor.uaemex.mx

Dr. Martín Chong-Campuzano
Universidad Autónoma del Estado de México, México
mjchongc@uaemex.mx

Recepción: 06 de octubre del 2022

Aceptación: 20 de enero del 2023

Publicación: 01 de febrero del 2023

Resumen:

El ámbito académico no soslaya las dinámicas sociales en torno las teorías generacionales en las que nos vemos inmersos, por un lado, tenemos a la ya muy conocida teoría de Prensky (2001) sobre los “migrantes y nativos digitales”, cada uno con rasgos muy característicos en cuanto al uso de dispositivos tecnológicos que incorporan a su propia dinámica, y por otro, incorporamos a este análisis, la teoría de la generaciones cuyo origen se remonta a planteamientos de Ortega y Gasset (1933), Gertrude Stein (1945), William Strauss y Neil Howe (1991) y el periodista Tom Brokaw (1998) entre otros, misma que ha cobrado mucho sentido en nuestros días, y que refiere a los rasgos que históricamente han tenido las generaciones desde la primera guerra mundial y hasta nuestro días.

Es común escuchar ahora sobre los *millennials*, los *baby boomers* o los *centennials*, etc. todos ellos con sendos rasgos distintivos, sin embargo, en el contexto contemporáneo podemos distinguir mayoritariamente a tres protagonistas en los procesos educativos actuales en el nivel superior, la generación “X”, los “millennials” y los “centennials”, los docentes corresponden al primer y segundo grupo citado, mientras que los estudiantes básicamente representan la tercer categoría.

El problema que se analiza en el presente documento, es definir los rasgos involucrados en cada uno de los actores en el proceso de enseñanza aprendizaje bajo la teoría de las

generaciones para determinar mejores estrategias didácticas que empaticen con este perfil de estudiantes y ubicar dichas acciones en la brechas bajo la teoría de Prensky.

Metodológicamente es un estudio de corte cualitativo cuyo alcance es de tipo compresivo e interpretativo, se usan técnicas documentales y el análisis de contenido.

Palabras Clave: Educación virtual, Presencialidad, Metaverso, Generaciones

Reality in teaching between face-to-face, virtual and immersive and immersive

Abstract:

The academic field does not ignore the social dynamics around the generational theories in which we find ourselves immersed, on the one hand, we have the already well-known theory of Prensky (2001) on "migrants and digital natives", each one with very different traits. characteristics in terms of the use of technological devices that incorporate their own dynamics, and on the other, we incorporate into this analysis, the theory of generations whose origin goes back to approaches by Ortega y Gasset (1933), Gertrude Stein (1945), William Strauss and Neil Howe (1991) and the journalist Tom Brokaw (1998) among others, which has made a lot of sense today, and which refers to the traits that generations have historically had since the First World War and up to the present day.

It is common now to hear about millennials, baby boomers or centennials, etc. all of them with their own distinctive features, however, in the contemporary context we can mainly distinguish three protagonists in the current educational processes at the higher level, generation "X", the "millennials" and the "centennials", the teachers correspond to the first and second group cited, while students basically represent the third category.

The problem that is analyzed in this document is to define the features involved in each one of the actors in the teaching-learning process under the theory of generations to determine better teaching strategies that empathize with this profile of students and locate these actions in the gaps under Prensky's theory.

Methodologically, it is a qualitative study whose scope is comprehensive and interpretative, documentary techniques and content analysis are used.

Ariel Sánchez-Espinoza, Rosa Ma. Hernández-Ramírez y Martín Chong-Campuzano. Realidad en la docencia entre presencial, lo virtual y lo inmersivo

Key words: On line learning, Presential learning, Metaverse, Generations

Introducción

El proceso de readaptación a lo presencial que dejó la pandemia en el contexto académico, no ha llegado solo, ha traído consigo una serie de herramientas para mediar con recursos tecnológicos el proceso de enseñanza generando con ello dinámicas disruptivas que impactan de manera determinante el trabajo en el aula. Ante este panorama innovador y profundamente tecnológico, surge la siguiente interrogante: ¿En qué medida estamos preparados los docentes y nuestras instituciones para sumarnos a esta ola de innovaciones trascendentes en la educación y no solo ser espectadores del cambio ?. Esta evolución no se presenta de manera súbita, desde mediados del siglo pasado Marshall McLuhan (1989) ya nos planteaba en “La aldea global” y en su teoría del determinismo tecnológico, la idea de una interacción profunda entre el individuo y la tecnología.

Ya en épocas más recientes en la década de los 80 del siglo XX el informático Jaron Lanier (2013) utilizaba por primera vez el término “virtual” haciendo referencia a la realidad que estaba en juego en experiencias sensoriales en las cuales todos los sentidos están involucrados y activos con la ayuda de un medio electrónico. En los noventa del mismo siglo Neal Stephenson (1992) en su novela Snow Crash plantea un universo alterno y consensuado basado en nuestro propio universo creando un espacio virtual colectivo y compartido frecuentemente creado por convergencia y compatibilización con la realidad externa.

Esta idea ha tenido continuidad y autores como Edward Castronova (2005), Phillip Rosadale (2022) y el tecnólogo y magnate informático Mark Zuckerberg (2021), han hecho “realidad” el metaverso. El objetivo del presente trabajo será conocer las capacidades del profesorado de la Facultad de Humanidades de la UAEMÉX para trabajar con estas tres modalidades que ha traído consigo la pandemia. El estudio será de corte mixto para lo cual se aplicará una encuesta teniendo como instrumento y herramienta la aplicación Forms, posterior a ello se realizará el análisis cualitativo que nos permitirá llegar a resultados y reflexiones concluyentes.

Metodología

Se uso el método documental para caracterizar las teoría de las generaciones a partir del análisis de contenido y definir los modelos didácticos emergentes de la virtualidad y el metaverso, aunado a la presencialidad.

Para la parte cuantitativa se integró un grupo de enfoque, para discutir sobre tres categorías de análisis, a saber: capacitación del profesorado, habilidades informáticas e informacionales desarrolladas del profesorado e infraestructura disponible para la docencia.

La muestra fue de 8 profesores lo cual representa el 30 % de la plantilla general del Programa educativo, el periodo de levantamiento de la información fue del 5 al 9 de septiembre de 2022, el grupo objetivo fue el personal docente de la Licenciatura en Ciencias de la Información Documental.

Desarrollo

Si pensamos que en el ámbito educativo el proceso de enseñanza-aprendizaje está apuntalado por una parte mayoritaria de inmigrantes digitales en lo que a la enseñanza se refiere y por el lado del aprendizaje, son los nativos quienes toman un rol protagónico en esta dinámica que acentúa su importancia como referente sustantivo de la Sociedad del Conocimiento (Casas, 2008), entonces debemos tomar conciencia de que el uso creciente de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el ámbito académico permea a pasos agigantados lo cual obliga a incorporar modelos pedagógicos y estrategias didácticas acordes con éstas nuevas prácticas cada vez más interaccionales en los procesos de construcción del conocimiento y en la formación del capital intelectual que la sociedad contemporánea está demandando.

Si para ejemplificar lo anterior consideramos como referente el uso de internet, entonces el argumento encuentra sustento en algunos datos demográficos y de usos y costumbres en México que AMIPCI (2022) reporta: el principal grupo de usuarios de la red se ubica entre jóvenes en el rango de 25 a 34 años de edad con el 19.8% y decrece para los mayores de 35 en adelante. El 13.6% de los jóvenes de entre 12 y 17 años son usuarios activos. Estos datos cuantitativos de penetración se reducen en 2 puntos para el grupo de 35

a 44 años con un 17.2%, para evidenciar una reducción muy considerable en el grupo entre 45 a 54 años y para el rango de mayores de 54 años, los porcentajes de usuarios se reducen aún más con un 6% y 9.3 % respectivamente.

Lejos de cualquier visión determinista, pensando en las TIC no como un elemento que debe guiar a la sociedad, sino como un recurso fundamental que debe ponerse al servicio del desarrollo, es primordial cambiar esquemas tradicionales en los inmigrantes digitales principalmente en aquellos dedicados a la docencia para lograr ese desarrollo al que nos referimos y que tiene que ver con el proceso de abatimiento de la brecha digital en México que está llegando a un punto de no inflexión (brecha dura) pues no existen tendencias sociales robustas para acelerar el proceso de cierre y abatir inhibidores estructurales.

La experiencia, las dinámicas, el conocimiento y las habilidades que como docentes nos dejó el trabajo bajo el esquema de *home office* derivado del confinamiento por el COVID-19, deben capitalizarse y aprovecharse al margen del desarrollo de experiencias didácticas innovadoras en el proceso de enseñanza y empatar estas habilidades con el desarrollo tecnológico alcanzado derivado de la pandemia.

En este sentido, resulta fundamental el conocimiento sobre competencias reales tanto informáticas como informacionales, con que cuentan los estudiantes universitarios para responder a las exigencias académicas empleando las TIC. Barbara Combes (2007), se refiere a los nativos digitales como la generación *net*, integrada por los jóvenes con una comprensión amplia y un conocimiento intuitivo sobre cómo usar las tecnologías, simplemente por el hecho de que nunca han conocido un mundo sin internet y sin evolución tecnológica, sin embargo, algunos estudios de *Educational Testing Service* (ETS) (2006) indican que un gran número de esta generación net o nativos digitales, no sabe cómo usar estrategias refinadas de búsqueda, manejo y evaluación de la información (Fallows, 2005), es decir, los estudiantes pueden poseer niveles altos de habilidad para el uso de la red, sin embargo, estos mismos niveles de habilidad disminuyen cuando se trata de realizar tareas simples como recoger información, organizarla y evaluarla, sienten confianza en su habilidad para el uso de la tecnología, no así, para encontrar información, manipularla y usarla, lo cual habilita a los

nativos digitales para la manipulación y operación de las TIC, no así para la búsqueda y desarrollo de contenidos.

Lo anterior nos lleva a pensar que, aún siendo nativos o inmigrantes digitales pueden poseer o no las habilidades para aplicar el uso de la tecnología hacia el procesamiento de la información y el conocimiento, sin embargo, es el nativo digital quien tiene mayores posibilidades de éxito en términos del desarrollo de habilidades informacionales apoyadas en habilidades informáticas, observemos la siguiente matriz:

Rol del nativo e inmigrante digital frente al desarrollo de habilidades informático-informacionales

	Habilidades informáticas	Habilidades informacionales
Nativo digital	☺	☹
Nativo digital	☺	☺
Inmigrante digital	☹	☺
Inmigrante digital	☹	☹
Inmigrante digital	☺	☺

Fuente: diseño de los autores

Como se puede observar en el caso de los nativos digitales, sólo existe una posibilidad de cuatro para que este pueda tener un perfil más desarrollado para contar con las dos habilidades en cuestión, sin embargo, para el inmigrante digital, existen tres posibilidades de seis, esto es el 50% para que éste pueda contar con un perfil mejor habilitado en el tema y va desde tener parcialmente una habilidad, no tener ninguna o en el mejor de los escenarios contar con las dos.

Siguiendo con la reflexión arriba expuesta sobre los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, los inmigrantes que estamos involucrados en estos procesos educativos estamos obligados a adentrarnos en esta dinámica y pensar que el aprendizaje que demandan los nativos debe ser interactivo, basado en estrategias didácticas basadas en la hipermedia, en la construcción del conocimiento por descubrimiento, centrado en el discente,

personalizado, con un matiz lúdico, el profesor debe ser visto como facilitador, la formación debe ser continua y lo más importante, debe basarse en aprender a aprender, toda vez que la incorporación del uso de TIC en modelos educativos como criterio para su transformación debe estar presente tanto en la planificación e instrumentación del currículum así como en las modificaciones de las habilidades de los discentes y en los comportamientos relacionados con estilos de aprendizaje.

Aunado a lo anterior, se hace presente otro paradigma conductual que se relaciona con las necesidades y estilos de aprendizaje que tienen ahora nuestros estudiantes y nos referimos a la Teoría de las Generaciones.

Teoría de las generaciones

Actualmente es común oír hablar de los millennials, centennials, etc. de sus rasgos y costumbres de los estilos de vida que estos seres humanos poseen y que otorgan mucha importancia y son, además, extremadamente fieles a estos perfiles costumbristas. Pero ¿qué es lo que hace esta división social?, ¿es nueva esta categorización?, son preguntas fundamentales pues es el nuevo perfil de nuestros estudiantes y que además es aceptado por todos, en función de sus características muy distintivas.

En realidad no es una teoría nueva, pues se habla de las generaciones sociales desde la década de los 20, con los estudios de Karl Mannheim (1928) y desde luego de Ortega y Gasset en su célebre Método Histórico de las Generaciones (1933) en el que hace un análisis a partir de los acontecimientos y cambios de paradigmas instrumentados en la modernidad a la luz de los sucesos históricos con respecto a los aspectos generacionales de los individuos en la segunda mitad del siglo XX.

Derivado de lo anterior, en el pensamiento social actual, el concepto de generación se desarrolla a partir de tres momentos históricos correspondientes a procesos sociopolíticos muy bien definidos, a saber, en los años 20, en el período entreguerras, se formularon las bases filosóficas en torno a la noción del marco generacional en el que hubo consenso general (Ortega y Gasset, 1933; Mannheim, 1928); más adelante, en la década de los 60, la edad de

la protesta, emergió una teoría en torno a la noción de vacío generacional el conflicto generacional; ya en la mitad de los años 90, con el surgimiento de la sociedad en red (Castells, 1998), aparece una nueva teoría que revoluciona la noción del tema generacional fundada en la idea de que los jóvenes son más expertos que la generación anterior en una suerte de innovación clave para la sociedad: las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Con la aparición de nuevos grupos sociales y nuevas interacciones entre esos grupos, surgen nuevas dinámicas que buscan la transformación de procesos lentos que llevaban a cabo las funciones más importantes de la actividad humana para verse ahora afectadas por una mediación tecnológica más rápida, impersonal e irradiativa.

La generación Z, por ejemplo, no es la más joven, pues considera a los nacidos a partir de 1998 y hasta 2010, pero es la que protagoniza en nuestro días los procesos de aprendizaje en la educación superior pues tienen ahora entre 9 y 22 años de edad, y es el cohorte que le antecede a la generación *alpha* es decir a los hijos de integrantes de la generación X y los *millennials*, pudiera decirse que son los “nuevos nativos digitales”.

Estos jóvenes constituyen el grupo mayormente prosumidor de contenidos en plataformas de video y música como *YouTube*, *TikTok* y *streaming*, respectivamente, además de juegos *online* y televisión *on demand*. No muestran interés por la prensa impresa o por la radio y sus actividades están más enfocadas en cuestiones lúdicas, se enfatiza el segmento de los gamers y cobran importancia metodologías en los procesos de enseñanza como la gamificación y el aprendizaje basado en juegos.

A diferencia es este estrato, los millenials, considerados entre 23 a 37, prefieren escuchar música y también son altos consumidores de video en plataformas como *Instagram* o *YouTube*, sin embargo, los contenidos son un tanto diferentes, puesto que buscan más temas relacionados con alimentación, vida saludable, recetas y acondicionamiento físico. Este grupo es el que, actualmente, consume más contenidos noticiosos en línea.

Por su parte, la generación X, entre los 38 y los 56 años, han aumentado el consumo de televisión tradicional y la televisión *on demand*. Además, son los que más consumen

prensa en línea después de los *millennials*. Por sus rasgos constituyen contundentemente a los migrantes digitales junto con el segmento más joven de los *Babyboomers* y son además el segmento que protagoniza junto con los *millennials* el sector encargado de la enseñanza en nuestras aulas universitarias.

Para los *babyboomers*, considerados como los adultos mayores de 57 años, el mundo digital parece no tener relevancia, ya que no son consumidores significativos de actividades *on line*, ni *streaming* e incluso contenidos lúdicos de plataformas digitales, siendo el consumo de video lo más relevante, sin embargo, muy por abajo de las generaciones que les suceden.

Resultan evidentes los procesos de adaptación en el aula durante el proceso de enseñanza- aprendizaje que tienen que experimentar los migrantes digitales para lograr una empatía sólida ante las competencias de los nuevos nativos digitales, es decir nuestros actuales estudiantes.

Vistazo a los hábitos de las generaciones durante la pandemia con relación a las habilidades informáticas.

El distanciamiento social provocado por la pandemia de COVID-19 ha generado profundos cambios en la esfera de la economía y por supuesto de la salud, pero también ha modificado la forma en la que estamos navegando en Internet y la forma en la que estamos usando nuestro tiempo disponible.

A través de un estudio generado por la Global Web Index (2022) y graficado por Social Capitalism, se analizó la forma en la que las diversas generaciones usan las plataformas digitales durante la contingencia sanitaria. El confinamiento social ha provocado un mayor tiempo libre y una mayor demanda de contenidos, que cada generación consume de manera un tanto diferente.

De entrada, el tráfico de Internet se incrementó de un 35 a 40% más de lo habitual, provocado en su mayoría por la demanda de video, lo que vuelto ligeramente lentas las conexiones en prácticamente todo el mundo.

En este sentido resulta fundamental poner en práctica estrategias para una inclusión digital gradual y evolutiva, pensando en que ésta no solo debe incorporar a los sectores y sujetos sociales con un alto nivel de marginalidad y vulnerabilidad, con bajos ingresos y escolaridad, desprovistos –además–, de habilidades para el uso de la tecnología informática, lo que constituiría una brecha digital dura. Estas estrategias deben primero superar las metas más próximas a su consecución y transitar el camino más allanado hasta ahora, es decir, la brecha digital blanda que considera a la población atendida en contextos educativos, pues esta cualidad los posiciona como grupos relativamente más receptivos al uso y apropiamiento tecnológico. (SCT,2010).

En el ámbito educativo se vislumbran dos modalidades de enseñanza que tuvieron un mayor desarrollo durante la pandemia, a saber la virtualidad y lo inmersivo que se distinguieron de la presencialidad, estos modelos dinamizaron procesos de penetración y adopción tecnológica en terrenos de lo educativo, dichos modelos son:

La presencialidad

Podemos definir a la educación presencial como la estructura base de la educación que se conoce en el mundo entero, esta se basa en la presencia de un profesor alumnos en un aula de clases, donde el profesor es quien lleva la batuta y dirige la misma (Euroinnova, 2022). En la educación presencial, los alumnos tienen a oportunidad de interactuar físicamente con el profesor, lo que le permite despejar dudas y realizar preguntas al instante, sino que también interactúa con sus compañeros de clase, lo que le permite desarrollar su comportamiento social.

La educación presencial ha sido un medio de enseñanza y aprendizaje desde toda la vida, llevado a cabo en un espacio físico como son las escuelas y en tiempo real, y se usa para estudiantes desde la etapa preescolar, hasta niveles universitarios.

Cómo mejor aprendemos de niños es interactuando socialmente, ya que lenguaje y la comunicación son la clave del éxito en el aprendizaje.

Por eso es importante el acompañamiento de los docentes o maestros durante las etapas de desarrollo y de aprendizaje para los estudiantes, también cabe destacar que las clases presenciales son de mucha importancia, ya que a través ellas, los niños formarán habilidades cognitivas y sociales que le darán oportunidades y equilibra la desigualdad de social.

Además es importante decir que en la educación presencial se estimula o se fomenta el autoestima, tanto intelectual como afectiva, es así como también se adquieren los nuevos hábitos y normas de convivencia que sean requeridos para estar hoy día ante la sociedad y que le servirán a los alumnos para adaptarse a todo los cambios.

La educación virtual

La educación virtual abierta o a distancia, se refiere al desarrollo de actividades de aprendizaje mediados por entornos virtuales, o no presenciales, donde el discente puede instruirse a distancia, en tiempo real o en diferido, es decir, sin la necesidad de ir a un aula de clases o centro educativo, en un momento determinado.

Es un proceso de enseñanza-aprendizaje generalmente mediado por un recurso tecnológico como es el uso de plataformas, salones virtuales, chats, aplicaciones y otras herramientas basadas en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en donde se entabla entre docentes y discentes una interacción comunicativa, que hace posible el encuentro sin la necesidad de que materia, tiempo y espacio confluyan. (Silva, 2010).

La tendencia inmersiva en la educación (metaverso)

Por su parte, el aprendizaje inmersivo considera a una tecnología en la que el conocimiento se obtiene por exploración y descubrimiento en primera persona, al potenciar la construcción del propio conocimiento mediante la interacción en un espacio virtual en el que incorpora un entorno simulado o artificial.

De esta manera, el discente puede explorar el entorno virtual de la misma manera que haría con el mundo real, pero a través de una representación gráfica denominada avatar la cual se asocia a un usuario en particular para su identificación en una actividad interactiva

que en procesos de aprendizaje generalmente se relaciona con dinámicas de gamificación (Reinoso, 2020).

En este sentido, su uso contribuye a incrementar la motivación del discente y potenciar el aprendizaje a través de la experiencia en ambientes altamente tecnologizados, tal y como los millennials y centennials lo prefieren y demandan. Los docentes en la actualidad hemos tenido que aprender y reforzar estrategias psicológicas y didácticas para hacer de la enseñanza un proceso más dúctil y facilitar el conocimiento a través de teorías del juego y narrativas más empáticas para acercar al discente a estas dinámicas educativa emergentes.

Empero lo anterior el área de oportunidad que se tiene que atender es aún una brecha digital acentuada aunada a una brecha cognitiva, la primera se caracteriza por la infraestructura y conectividad existente en este caso en la universidad y el segundo aspecto una brecha cognitiva caracterizada por la indiferencia hacia estas nuevas formas de enseñanza que no ha considerado la institución en sus programas de educación continua y capacitación

Resultados

Derivado del análisis hecho sobre los conceptos de las modalidades emergentes surgidas a partir del

Confinamiento por COVID-19 y las conclusiones del grupo de enfoque integrado para el análisis sobre la presencialidad, la virtualidad y las experiencias inmersivas, se han determinado en una suerte de fortalezas y debilidades sobre la empleabilidad de dichas prácticas se presentan los siguientes elementos (Freyman, 2022):

Presencialidad

Fortalezas

- Permite la socialización
- Facilita la comunicación no verbal, espacial y kinestésica

- Favorece la afectividad, mediante la interacción física se fortalece el contacto afectivo, saludos, palmadas, proximidad.
- Tutoría inmediata
- Interacciones y dinámicas físicas
- No implica mediación tecnológica, es inmediata.

Debilidades

- Se limita al salón de clase
- Existen distractores por socialización
- Transporte
- Costos de movilidad
- Requiere espacios físicos
- Implica desplazamientos
- Rigidez

Virtualidad

Fortalezas

- Flexibilidad
- Cero costos de traslado
- No requiere transporte
- Recursos virtuales inmediatos
- Más control en la participación de los estudiantes
- Disminución de distractores físicos y focalización
- Rompe barreras geográficas (aquí, allá y más allá)
- Permite conocer más cerca la identidad de los estudiantes
- El diseño de una clase virtual dinámica implica eliminar en buena medida protagonismo del docente.

Debilidades

- Los comentarios de los discentes son limitados

- El aprendizaje con mediación tecnológica puede causar aislamiento social
- Requiere de sólidas habilidades de autogestión y administración del tiempo
- No promueve el desarrollo de habilidades comunicativas
- Para algunas habilidades es inaccesible
- Tutoría complicada
- Sujeto a condicionantes tecnológicas (conectividad, interoperabilidad)
- La libertad que nos da la mediación tecnológica puede fomentar poco compromiso
- No es recomendable para la educación básica

Metaverso

Fotalezas

- Rompe barreras geográficas
- Crea experiencias inmersivas
- Mejores interacciones que en un salón virtual clásico (Zoom, Teams)
- Fusiona los espacios virtuales en el metaverso con el potencial de las redes sociales
- Lúdico
- Incluyente
- Flexible
- No requiere traslados
- No requiere transporte

Debilidades

- Requiere mucha destreza técnica
- Posee muchos distractores
- Limitaciones técnicas
- El control sobre los estudiantes es poco predecible
- Requiere de un diseño riguroso de la clase
- Su uso aún es muy incipiente
- No es recomendable para educación básica

Conclusiones

Los inmigrantes que estamos involucrados en estos procesos educativos estamos obligados a adentrarnos en esta dinámica y pensar que el aprendizaje que demandan los usuarios (nativos digitales) debe ser interactivo, basado en estrategias didácticas basadas en la hipermedia, en la construcción del conocimiento por descubrimiento, centrado en el discente, personalizado, con un matiz lúdico, el bibliotecario debe ser visto como facilitador, la formación debe ser continua y lo más importante, debe basarse en aprender a aprender, toda vez que la incorporación del uso de TIC en los modelos de servicios bibliotecarios como criterio para su transformación debe estar presente tanto en la planificación e instrumentación del servicio, así como en las modificaciones de las habilidades de los usuarios y en los comportamientos relacionados con estilos de aprendizaje.

Las dinámicas emergentes que nos trajo la pandemia representaron para los docentes aprendizaje significativos en torno a los procesos de enseñanza mediada por recursos tecnológicos, el estudio aquí presentado corresponde a una universidad pública estatal (UPE), en donde las dinámicas presenciales han constituido por largo tiempo la didáctica hegemónica en la formación de los estudiantes de nivel superior.

Lo aprendido, es decir, el uso de sistemas gestores del aprendizaje, salones virtuales, apps y software de gamificación, entre otros elementos, impulsan una didáctica innovadora, no se trata de trasladar esquemas tradicionales a prácticas virtuales, en donde lo nuevo es el uso de la tecnología y no la tecnología blanda, es decir, didáctica.

Viene ahora el metaverso, que representa un verdadero reto para el profesorado para revertir la brecha cognitiva que existe al adoptarlo, pero sobre todo una profunda brecha digital existente y que tiene que ver con la infraestructura y conectividad por parte de las propias instituciones, lo que según la teoría pudiera representar un reto a resolver a corto plazo (infraestructura y conectividad) se vislumbra en una meta a muy largo plazo.

Bibliografía

AMIPCI (2022). Hábitos de los usuarios de Internet en México. Disponible: <http://www.amipci.org.mx/editomultimediafiles>. 10/08/2020

Brokaw, T. (1998). The greatest generation. USA. Random House.

Casas, Rosalba (2008). Redes y flujos de conocimiento. Em Redes, vol.13, núm.26, diciembre 2008. pp.11-144. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Castells, M. (1998). The Rise of the Network Society (The Information Age: Economy, Society, Culture; v.1). Oxford: Blackwell Publishers.

Castronova, E. (2005). Synthetic Worlds: The Business and Culture of Online Games. Chicago: University of Chicago Press

Combes, Barbara. (2017). Techno-savvy or just techno-oriented? What does the research tell us about the information-seeking behaviour of the 'Net Generation'? ACCESS, 17(2) 17-20.

Espinosa, J. (2020). Teoría de las generaciones. En Newtral. Disponible en: <https://www.newtral.es/boomers-x-millennials-z-y-ahora-los-alfa-asi-se-crean-las-generaciones/20200216/> Consultado: 12/10/2022.

ETS(2016). Expanding educational opportunities: Built on decades of research. Disponible: <http://www.ets.org> 12/04/2013.

Euroinnova (2022). Educación presencial. Disponible en: <https://www.euroinnova.mx/blog/educacion-presencial> Consultado el 13 de agosto de 2022.

Fallows, Deborah (2019). How women and men use the internet. En Pew Internet. Disponible: <http://pewinternet.org/Reports/2005/How-Women-and-Men-Use-The-Internet-15/08/2020>.

Freyman, R (2022) . El aula presencial vs el aula virtual vs el metaverso. Observatorio del Instituto para el futuro de la educación del Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/> Consultado el 12 de agosto de 2022.

Global Web Index (2022). Report 2022. Disponible: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report> Consultado: 12 de septiembre de 2022

Howe, N; Strauss, W. (1991). Generations: The History of Americas Future. 1584 to 2069. New York: William Morrow and Company.

Lanier, J. (2013) Who Owns the Future? (¿Quién es dueño del futuro?), San Jose: Simon & Schuster, UK: Allen Lane.

Leccardi, Carmen, & Feixa, Carles. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. Última década, 19(34), 11-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002>

Consultado: 13/10/2022

McLuhan, M. y Powers, B. (1989). The Global Village. UK: Oxford University Press

Mannheim, K. (1928): «El problema de las generaciones». Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 62 [1993].

Mannheim, K. (1961) Diagnóstico de nuestro tiempo. FCE. México.

Ortega y Gasset, J. (1933): «El método histórico de las generaciones». En torno a Galileo, Obras completas. Madrid: Revista de Occidente [1970].

Pascual, M (2021). Mark Zuckerberg explica los usos del metaverso para hacer ejercicio y trabajar. España: El país. Disponible: <https://elpais.com/tecnologia/2021-10-30/metaverso->

el-mundo-virtual-donde-zuckerberg-quiere-que-compres-te-diviertas-y-trabajes.html#

Consultado el 20 de noviembre de 2022.

Prensky, Marc. (2001). Digital natives, digital immigrants. En: On the horizon, Vol.9 No. 5. Octubre. Bradford, West York Shire, Inglaterra: MCB University press

Reinoso, R. (2020). Las tecnologías inmersivas aplicadas a la educación y la formación. En espiral. Disponible en: <https://eldiariodelaeducacion.com/espiral/2020/02/20/las-tecnologias-inmersivas-aplicadas-a-la-educacion-y-la-formacion/> Consultado el 16 de agosto de 2022.

Rosendale, P (2022). The return to second life and the future of the metaverse /VR [video]. Disponible en: <https://www.aurumbureau.com/speaker/philip-rosedale/> Consultado el 11 de octubre de 2022.

SCT (2010). Agenda Digital México 2010-2012. Disponible: <http://www.agendadigital.mx/descargas/AgendaDigitalmx.pdf> 12/08/2020

Silva, R.d. S. M. J. A. (2010). La educación virtual en México. En UPIICSA, XVIII, VII, 53-54. Disponible en: <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/5396/3/53-54-3.pdf> Consultado el 13 de julio de 2022.

Stein, G. (1945). Wars i have seen. Francia: Brilliance books.

Stephenson, N. (1992). Snow crash. Barcelona: Colección Gigamesh

Vázquez, R.(2020). Cómo la pandemia nuestros hábitos de navegación. Disponible en: <https://www.forbes.com.mx/como-la-pandemia-cambio-nuestros-habitos-de-navegacion/> Consultado: 20 de agosto 2020.

Justicia Educativa: Modelo teórico explicativo para el análisis espacial de los servicios educativos

Ana Lilia Rosales-Sánchez

Universidad Autónoma del Estado de México,
Paseo Universidad, Universitaria, Toluca, México.
lylyrosales@gmail.com

Fernando Carreto-Bernal

Universidad Autónoma del Estado de México,
Paseo Universidad, Universitaria, Toluca, México.
fcarretomx@yahoo.com.mx

Recepción: 08 de octubre del 2022

Aceptación: 20 de enero del 2023

Publicación: 01 de febrero del 2023

Resumen:

La justicia educativa, explorando sus principales interacciones teóricas explicativas y conceptuales, sustenta la desigualdad de los servicios educativos en términos de su ubicación, operación, condiciones académicas y condiciones socioespaciales. Partiendo de la referencia teórica explicativa, se identifica y analiza las desigualdades que se inciden en el desempeño de los alumnos, docentes y escuelas de nivel medio superior.

Para la identificación y clasificación de las desigualdades de los centros educativos, destaca el desarrollo de un Modelo Espacial de Justicia Educativa aplicado a la educación obligatoria de nivel medio superior en México (alumnos de 15 a 17 años). El modelo teórico explicativo contempla tres fases: la teórica, la metodológica y la procedimental enmarcada en lo disciplinario, filosófico e ideológico, dentro de un marco de cumplimiento del derecho a la educación, con base en el uso de herramientas geotecnológicas y el análisis espacial.

El universo parte del ciclo escolar 2020-2021 en el cual dispone de una matrícula de 5,144,673 alumnos, 412,353 docentes y 21,047 escuelas de educación media superior de la modalidad escolarizada en donde contempla la oferta de espacios a la población de 15 a 17 años en escuelas del nivel medio superior; el logro educativo en evaluaciones nacionales (PLANEA) a alumnos en las áreas de matemáticas, lenguaje y comunicación; el abandono escolar; la reprobación; los niveles de marginación; la accesibilidad a la conectividad (internet); las cuotas escolares; los niveles formativos de la planta docente; y los niveles de incidencia delictiva.

Con ello se concluye que, de acuerdo con lo señalado en la escuela clásica de Harvey, Lefebvre y Soja, la justicia es producto de las condiciones de socioeconómicas donde se encuentra ubicada la escuela, la accesibilidad de los servicios básicos, tal es el caso de la conectividad al servicio de internet. La injusticia es generada implícitamente por las relaciones sociales y económicas a través de los modos de producción y la discriminación social. Con ello fortalece las investigaciones educativas con visión al análisis espacial, vinculando los aspectos económicos, sociales y políticos. Conforme a los resultados permitirá la búsqueda de manifestaciones espaciales a diferentes escalas de trabajo dentro de la dimensión espacial e implementando políticas públicas por zonas de atención específica.

Palabras clave: justicia social, desigualdad social, escuela, análisis espacial y geotecnológico

Educational Justice: Theoretical explanatory model for the spatial analysis of educational services

Abstract:

Educational justice, exploring its main theoretical explanatory and conceptual interactions, supports the inequality of educational services in terms of their location, operation, academic conditions and socio-spatial conditions. Starting from the theoretical explanatory reference, the inequalities that affect the performance of students, teachers and schools at the high school level are identified and analyzed.

For the identification and classification of inequalities in educational centers, the development of a Spatial Model of Educational Justice applied to compulsory higher secondary education in Mexico (students from 15 to 17 years of age) stands out. The theoretical explanatory model contemplates three phases: theoretical, methodological and procedural, framed in disciplinary, philosophical and ideological aspects, within a framework of compliance with the right to education, based on the use of geotechnological tools and spatial analysis.

The universe starts with the 2020-2021 school year, in which there is an enrollment of 5,144,673 students, 412,353 teachers and 21,047 schools of higher secondary education in the school-based modality, where it contemplates the offer of spaces to the population from 15 to 17 years old in

schools of the higher secondary level; educational achievement in national assessments (PLANEA) of students in the areas of mathematics, language and communication; school dropout; failure; levels of marginalization; accessibility to connectivity (internet); school fees; training levels of the teaching staff; and levels of crime incidence.

This leads to the conclusion that, in accordance with the classical school of Harvey, Lefebvre and Soja, justice is a product of the socioeconomic conditions where the school is located, the accessibility of basic services, such as Internet connectivity. Injustice is implicitly generated by social and economic relations through modes of production and social discrimination. This strengthens educational research with a view to spatial analysis, linking economic, social and political aspects. According to the results it will allow the search for spatial manifestations at different scales of work within the spatial dimension and implementing public policies for specific areas of attention.

Key words: social justice, social inequality, school, spatial and geotechnological analysis.

INTRODUCCIÓN

La justicia educativa destaca principalmente en los discursos políticos y académicos, se conceptualiza con un enfoque de derecho. Se ha utilizado el concepto de justicia educativa en México a mediados del siglo XX. En dicha conceptualización solo considera los aspecto políticos y discursivos, por lo que no es cuantificable, no considera los aspectos de análisis espacial que identifiquen y clasifiquen los niveles de injusticia en las escuelas que se deriven de los aspectos socioeconómicos.

La noción de justicia educativa en México es antecedida por Latapí, pionero de la investigación educativa nacional, el cual usa el concepto para identificar las desigualdades educativas en función de los aspectos económicos, aunque no la define metódicamente.

A principios de los años setenta se encuentran bases del concepto de la justicia educativa, con una perspectiva enfocada al “progreso” educativo difundido por la parte gubernamental, ahí se advierte que la carga sobre la experiencia es mayor que la expectativa, matizando en la igualdad jurídica, que no se traducía en igualdad de oportunidades sociales y escolares.

Para la década de los noventa reemerge el concepto justicia educativa en el ámbito académico, forjada en los causes de las políticas neoliberales, relacionados con el ajuste estructural, derivadas de las repetidas crisis económicas, así como las políticas del mercado como motor de lo social, que incide directamente en el sector educativo con la concreción de políticas compensatorias, destacando los conceptos de calidad, eficacia, gestión y equidad, con ello la promulgación en 1993 de la Ley General de Educación en México.

En los trabajos de Schmelkes enfatiza en deterioro de las expectativas de grandes injusticias en el sistema educativo mexicano, destacando: 1) No se invierte en las escuelas que más lo necesitan; 2) La irrelevancia de los modelos de enseñanza-aprendizaje; 3) Las injusticias con el magisterio; 4) Las injusticias socioeconómicas; 5) Las injusticias de la gestión en la escuela; 6) Las injusticias de inseguridad; 7) Las que impiden la comunicación, aunado al aumento poco planificado de la matrícula escolar y la llegada de sistemas estandarizados de examinación que muestran bajos resultados de ciertos aprendizajes escolares.

Organización del Sistema Educativo Mexicano

Partiendo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que instrumenta la obligación del estado (Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios) a ofrecer educación preescolar, primaria, secundaria y media superior de manera obligatoria.

La educación básica está integrada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. la educación preescolar se atiende a niños de 3 a 5 años; la educación primaria incorpora a niños de seis a 12 años y tiene seis grados; la educación secundaria, da cobertura a jóvenes de 13 a 15 años y se imparte en tres grados.

La educación media superior comprende el nivel bachillerato y la educación profesional técnica; el bachillerato se imparte universalmente en tres grados, aunque existen programas de 2 y de 4 años. El certificado de bachillerato es necesario para ingresar a la educación de superior. En la educación profesional técnica existen programas de 2 hasta 5 años, aunque la mayoría son de 3 grados, esta última se enfoca a la formación para el trabajo técnico y casi todos los programas son de carácter terminal.

En la reforma del 2011 al artículo tercero de la Constitución, establece la obligatoriedad del nivel medio superior y plantea lograr la cobertura del 100 por ciento en sus diversas modalidades en el

país a más tardar en el ciclo escolar 2021 a 2022, es decir 100 de cada 100 jóvenes de 15 a 17 años deberá estar cursando el nivel medio superior.

La educación de superior se conforma por tres niveles: técnico superior, licenciatura y posgrado, esta forma profesionistas en diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más. Se imparte en instituciones universitarias, tecnológicas y de formación de maestros y es de carácter terminal. Los estudios de bachillerato son obligatorios para ingresar a los niveles técnico superior y licenciatura.

Antecedentes de las desigualdades socioespaciales en los servicios educativos del tipo medio superior

El presente documento se enfoca a la educación del nivel medio superior, toda vez que el 20 de septiembre de 2011 el Senado de la República aprobó la obligatoriedad de la educación media superior, elevándolo a rango constitucional, lo cual se implementará gradualmente a partir del ciclo escolar 2012-2013, hasta universalizarla en todo el país para el ciclo 2021-2022.

Derivado de la obligatoriedad desde el 2012, y que para el ciclo escolar 2020-2021, de acuerdo con las cifras de la Secretaría de Educación Pública, la cobertura educativa a nivel nacional es de 77.2%, es decir que después de 9 años de la obligatoriedad de la educación media superior, se elevara a rango constitucional, solo 77 de 100 jóvenes de 15 a 17 años se encuentran inscritos en alguna escuela de tipo medio superior.

Sin embargo, la cobertura por sí sola no permite medir y/o determinar si hay justicia o no, para ello se debe considerar la ubicación de las escuelas, la accesibilidad de herramientas imprescindibles como es el internet, los niveles de logro educativo en pruebas estandarizadas, las condiciones de las escuelas, la planta docente y las condiciones socioeconómicas de cada territorio.

A pesar de los esfuerzos del sistema educativo y del Estado por atender de manera progresiva a los jóvenes de 15 a 17 años de edad de cursar el nivel medio superior y por diversificar e innovar dicho nivel, los efectos de los últimos treinta años muestran que hubo un desarrollo no planeado, resultado de la atención a la demanda social creciente, pero sin políticas orientadas a una distribución equilibrada.

La desigualdad social, reflejada en los orígenes socioeconómicos diferenciados por tipo de modalidad y por las diferentes calidades de educación recibida, ofrece perspectivas de movilidad

socioeconómica distinta a partir de la educación, pues hay diferencias estructurales en las oportunidades educativas.

Es indispensable luchar contra la atención segmentada de este nivel educativo y pensar en una política de reposicionamiento de la EMS en México que dé respuesta a la actual demanda masiva y heterogénea de jóvenes, sin diferenciarlos ni establecer jerarquías entre ellos.

Recapitulando un artículo transitorio en la Constitución Política de los Estados Unidos en la Reforma del 2011, establece que los recursos para financiar la iniciativa habrán de provenir, de manera concurrente, de los presupuestos de la federación, los estados y municipios, aunque no se aclaran los montos ni las fuentes financieras, lo cual refleja falta de claridad en el proyecto, lo que limita el desarrollo de cada escuela de media superior.

Considerando las comunidades rurales alejadas de los centros urbanos y las zonas donde no haya sido posible establecer infraestructura para la prestación del servicio de educación media superior, las autoridades educativas federales, en coordinación con las de las entidades federativas, requieren de mayor atención e inversión.

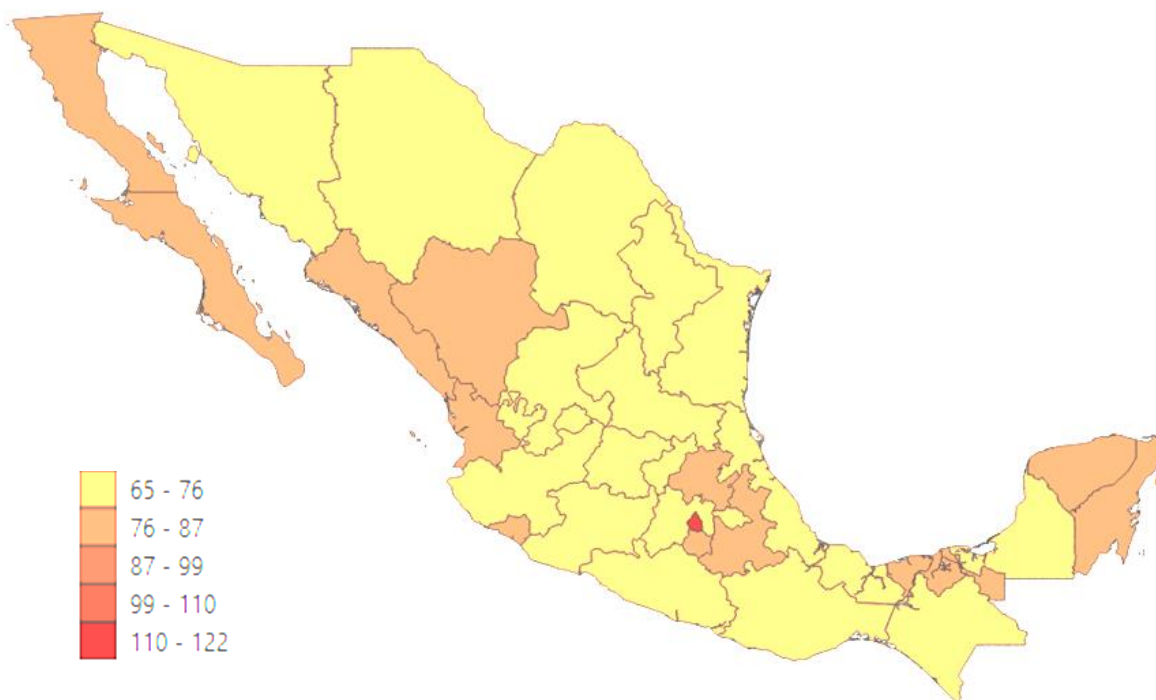
Al convertirse en obligatoria la EMS, el compromiso del Estado consistirá en invertir en ella, lo cual es positivo. No obstante, es necesario considerar que la educación básica obligatoria a la EMS sigue dependiendo de las posibilidades económicas que cada individuo o familia tienen. Lo que resulta natural entre los jóvenes que pertenecen a las clases medias y altas no lo es entre los grupos urbano-marginales, rurales e indígenas; es decir, entre los estratos socioeconómicos bajos, ya que existe una relación estrecha entre los ingresos familiares y la participación en la educación.

Por tanto, la obligatoriedad de la EMS no sólo no resuelve el problema, sino que lo agrava al dar un trato igual a los desiguales. No sólo se trata de aumentar el gasto público de la EMS, es fundamental implementar políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación ofrecida que respondan a las necesidades de la sociedad, del mercado laboral y de los jóvenes en edad de estudiar.

Para conocer el universo a estudiar se parte del ciclo escolar 2020-2021 en el cual se cuenta con una matrícula 5,144,673 alumnos, 412,353 docentes y 21,047 escuelas de la modalidad escolarizada.

Uno de los elementos para diagnosticar y diferenciar el comportamiento de la educación en México es la tasa de cobertura es un indicador que mide el acceso de los jóvenes a la educación; es más acotado que la tasa de matriculación, ya que calcula el porcentaje de población con edad idónea matriculada en el nivel o tipo educativo correspondiente para el caso de media superior es de 15 a 17 años.

Mapa 1. Cobertura de educación media superior



Fuente: Elaboración propia con base en la estadística 911, inicio de cursos, ciclo escolar 2020-2021.

Conforme al análisis de cobertura de la educación media superior, 19 entidades (Michoacán, Chiapas, Oaxaca, Nuevo León, Guerrero, San Luis Potosí, Zacatecas, Chihuahua, Sonora, Veracruz, Jalisco, Aguascalientes, Guanajuato, Campeche, Tamaulipas, Querétaro, México, Coahuila y Tlaxcala), su cobertura se encuentra por debajo de la media nacional 77.2%; por otra parte 12 entidades (Nayarit, Durango, Quintana Roo, Morelos, Baja California, Colima, Yucatán, Puebla, Tabasco, Sinaloa, Hidalgo y Baja California Sur) superan la media nacional, pero su cobertura no rebasa el 88.9%; y finalmente la Ciudad de México cuenta con una cobertura de 121.8%, sobre pasa el 100 por ciento toda vez que absorbe y atiende a alumnos de otras entidades.

Las desigualdades educativas es un tema que incide directamente en el desarrollo de un país. Sin embargo, no se ha profundizado desde el punto de vista cuantitativo, filosófico y geográfico. Por falta de elementos consistentes, las decisiones y la aplicación de programas de los políticos orientados a alcanzar mayor equidad en la distribución de la educación.

La justicia educativa no se basa en las actividades didácticas o pedagógicas, sino políticas, que tienen consecuencias sobre las pedagogías, que permiten atacar y revertir el diagnóstico muchas veces pesimista, de las perspectivas críticas de la sociología de la educación.

Por ello, ningún gobierno puede realizar políticas redistributivas legítimamente sin cometer una injusticia, a saber, aquella que consiste en quitarle a alguien lo que es suyo.

La justicia relaciona la educación y la sociedad, por ende cómo la educación combate las desigualdades sociales desde una perspectiva política, en este sentido, utiliza no solamente herramientas de diagnóstico, sino también propuestas. Es la correlación entre la sociología de la educación, que tradicionalmente se ocupó de hacer diagnósticos, y la filosofía política, que se ocupó de pensar teóricamente la justicia aplicada al campo educativo.

En ese sentido, se reconoce seis criterios de igualdad: 1) de accesibilidad, 2) de asequibilidad, 3) de aceptabilidad, 4) de competitividad y 5) de adaptabilidad. Señalando que éstos eran componentes de una educación de calidad, pero en México ni siquiera el primer criterio se cumple en las diferentes regiones del país.

- ***Accesibilidad a la educación***

Cuando hablamos de la accesibilidad, no solo se centra en el acceso físico a los servicios educativos, por una parte, debe considerar aspectos internos de la operatividad dentro de cada servicio educativo (escuela). En efecto, podría tratarse de una atención bajo estándares de calidad que generen los impactos limitados (o incluso negativos) en la educación de los alumnos.

La accesibilidad según sus actividades considera la distancia, tiempo de viaje, costos de viaje y medios de transportación. Determinando que en cuanto más cerca del origen y destino en el sistema principal de transporte más alto es el nivel de accesibilidad.

No obstante, la accesibilidad contempla: la accesibilidad física (seguridad y cobertura por ubicación geográfica); la accesibilidad económica: (educación obligatoria y gratuita).

Adicionalmente contempla la accesibilidad a medios de comunicación como lo es el internet, ello por las actividades atípicas en la cual la educación presencial, se transforma a la modalidad a distancia, tal es el ejemplo de la emergencia sanitaria por el COVID-19.

Prueba de ello, la accesibilidad es un tema importante, ya que las grandes compañías productoras de tecnologías de vanguardia lo entienden. Apple, Google y Microsoft han redoblado sus esfuerzos para generar y mejorar productos que sirvan de base para una educación inclusiva, sin embargo, los alumnos y profesores no disponen de una accesibilidad a medios de comunicación como lo es el internet.

- ***Asequibilidad de la educación***

La educación asequible, considera a la suficiencia de instituciones y programas educativos disponibles que funcionen dentro de un determinado territorio, considerando la demanda de acuerdo al principio del interés, la gratuidad del servicio y la calidad educativa.

La asequibilidad en la educación contempla dos obligaciones del estado como lo es el derecho civil y político, por una parte; y el derecho a la educación referente a la admisión de establecimientos educativos en donde se garantiza la infraestructura (edificios y materiales didácticos), el capital humano (docentes calificados y adecuadamente pagados) y la libertad de padres a elegir educación de acuerdo con el interés del niño.

Para la cuantificación de la asequibilidad se deberá considerar el porcentaje del presupuesto nacional para la educación; promedio de títulos académicos y de pago; y índice de cobertura de oferta educativa variada.

- ***Aceptabilidad de la educación***

La aceptabilidad de los servicios educativos se enfoca en la pertinencia del currículo y la oferta educativa de acuerdo a contextos y poblaciones específicas, engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los maestros, pero va mucho más allá.

El gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, se trate de establecimientos educativos públicos o privados. El criterio de aceptabilidad ha sido ampliado

considerablemente en el derecho internacional de los derechos humanos. Los derechos de las minorías y de indígenas, han dado prioridad a la lengua de la instrucción.

Existen grandes diferencias entre las entidades federativas de México con relación a todos estos aspectos, así como variaciones importantes en la oferta y la demanda educativa dentro de cada país entre zonas urbanas y rurales y entre población indígena y no indígena. A esto se agrega una nueva diferenciación que tiene que ver con el origen del financiamiento y/o el tipo de gestión: instituciones sostenidas o subsidiadas con el presupuesto regular del Estado y aquellas de gestión privada, o bien atendidas en el marco de algún proyecto apoyado con fondos internacionales.

Con ello se garantiza la impartición de contenidos relevantes, contextualizados y diversificados; evaluación de la educación de acuerdo con dimensiones de calidad, midiéndose a través la existencia de un sistema de evaluación.

- ***La competitividad en la educación***

Los rankings de competitividad para los niveles de educación obligatoria no son utilizados con frecuencia, sin embargo, son de suma importancia, ya que sirven de referencia para mostrar los progresos de los entre escuelas, subsistemas y entidades federativas en materias disímiles que supone reflejan los diferentes niveles o prosperidad para la población educativa.

La competitividad, es análoga a la productividad que se fundamenta a su vez en los conceptos de crecimiento y desarrollo. Es a partir de lo que llaman *pilares de la competitividad* que los países componen su ambiente competitivo. El comparativo entre escuelas permite no solo los niveles de mejora interinstitucional, sino que permitirá la elección del espacio educativo por parte del padre familia.

Adicionalmente, la competitividad educativa preme medir las competencias, habilidades y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones y que requerirán de tales habilidades.

- ***Adaptabilidad de la educación***

Desde el punto de vista educativo, se entendería entonces a la Adaptabilidad como la capacidad de desarrollar programas curriculares dinamizados por los requerimientos de un entorno que constante evolución y se basa en las competencias para garantizar los logros de aprendizaje.

En la adaptabilidad garantiza la flexibilidad y compatibilidad de la oferta educativa con intereses, requerimientos y condiciones; oferta educativa para los excluidos de la educación formal, se cuantifica a través de porcentaje de alumnos excluidos de la educación formal y no cubiertos por una oferta alternativa.

Por otro lado, el concepto de justicia socioterritorial ha sido la base de las reflexiones teóricas de Harvey desde el campo académico de la geografía crítica y radical— para denunciar los efectos de las políticas neoliberales sobre la organización espacial de los territorios. Harvey recurrió a la definición de justicia social como medio para proponer una justicia distributiva territorial, considerando a la justicia como un conjunto de principios para resolver demandas conflictivas. De esta manera, se observa cómo la geografía humana de las últimas décadas aportó elementos significativos para comprender los mecanismos que producen injusticias espaciales y para proponer geografías alternativas más justas.

La justicia educativa considera dos circunstancias. La primera es el diagnóstico profundo de la distribución de las injusticias distributivas de los servicios educativos que conlleva un reacomodo de los condicionamientos sociales de la justicia. Y, por otra parte, la descentralización del sistema educativo, que obliga a las autoridades de los estados a diseñar estrategias de superación en las desigualdades educativas.

A pesar de que el derecho internacional de los derechos humanos define la educación como un derecho humano, y por ende incluye a los adultos como sus titulares, da prioridad a los niños y niñas a través de la obligación gubernamental de asegurar la educación gratuita y obligatoria para todos y todas.

Para examinar el legado teórico sobre la justicia conviene distinguir tres fases de pensamiento: el teórico, metodológico y el procedimental. Los tres están relacionados sobre la justicia, gradualmente se pasa del uno al otro. Al nivel teórico de la justicia y sus fundamentos; este tipo de pensamiento tiende a elaborar orientaciones de validez general. Al metodológico pertenecen los procesos operativos que se establecen para que, en una sociedad concreta, se dé satisfacción a esas orientaciones teóricas. Y al procedimental, las medidas prácticas para que las normas tengan vigencia.

Modelo Espacial de Justicia Educativa (MEJE)

La metodología se organiza en un esquema de modelo espacial de justicia educativa, en la que reconoce cinco criterios de igualdad: 1) de accesibilidad, 2) de asequibilidad, 3) de aceptabilidad, 4) de competitividad y 5) de adaptabilidad. Con ello, se afirma que la justicia educativa forma parte del proceso de construcción de sociedades más justas.

La localización puntual de Servicios de educación Media Superior, corresponde al Catálogo de Centros de trabajo oficial la Secretaría de Educación Pública con coordenadas geográficas, cabe mencionar que la corrección geográfica, se llevó a cabo conforme la Norma Técnica de Domicilios Geográficos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 21,047 escuelas de la modalidad escolarizada de las 32 entidades federativas de México.

Debido al manejo de la información poligonal y sobre todo la disponibilidad por el nivel de desagregación de la información. Las 32 entidades federativas de México se componen por 68,806 secciones electorales en 2,468 municipios.

La construcción de un modelo espacial de justicia educativa en donde considera variables de ende territorial, socioeconómicas alineado a los servicios educativos. Un modelo solo es pertinente si se ajusta al objeto de estudio, y si las mediciones resultantes permiten dar paso a una explicación de un segmento de la realidad (Cadena, 2005).

Por ello, más que un modelo espacial de justicia educativa de la situación actual de las escuelas de educación media superior es trazar un modelo dinámico que permita describir y explicar correctamente las diferencias entre escuelas del mismo nivel, utilizando instrumentos avanzados de la estadística y la cartografía.

Bajo este principio, se determinan:

- I. Las variables e indicadores;
- II. Preparación de la base de datos;
- III. Construcción de un índice multidimensional;
- IV. Estratificación de variables; y
- V. Ponderación y determinación de diferencias territoriales a través de un ranqueo.

Una vez definida la problemática, se consideraron las siguientes características:

- Las variables perceptibles
- Las variables cuantificables
- Las variables con relaciones lógicas

Una vez definidas las variables, el cálculo de indicadores, considera las siguientes premisas:

- Los indicadores con una sola característica
- Los indicadores en la misma escala
- Los indicadores deben representar variables

El Modelo Espacial de Justicia Educativa de los servicios de educación media superior, enmarca la forma en que interactúan la población y el prestador de servicios, dentro de un marco de cumplimiento del derecho a la educación, con base en el territorio y la población, articulando redes de atención integradas e integrales tanto institucionales.

Enmarca la forma en que interactúan la población y el prestador de servicios, dentro de un marco de cumplimiento del derecho a la educación, con base en el territorio y la población, articulando redes de atención integradas e integrales tanto institucionales, utilizado el método de componentes principales por contar con índices multidimensionales que incluyen valores positivos y negativos; y la estratificación es con el método Dalenius y Hodges.

Alguno de los principales resultados en materia educativa, destaca atención demanda potencial, abandono escolar y reprobación educativa, misma que destaca los siguientes resultados.

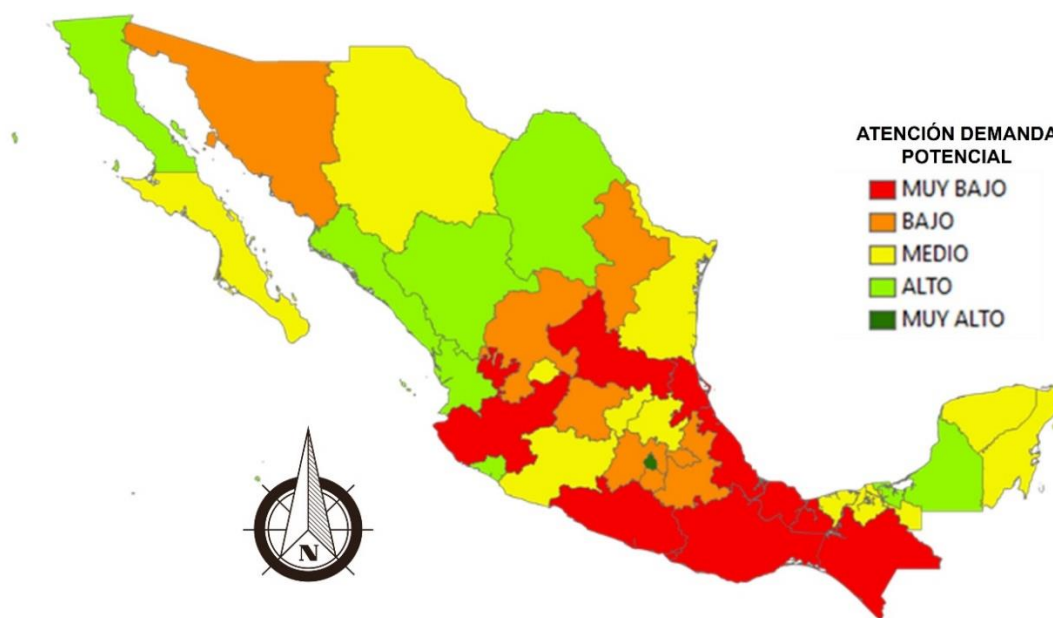
Índice de atención demanda potencial

La atención a la demanda potencial considera la capacidad del estado para ofrecer educación a la población de 15 a 17 años egresados de la educación secundaria que demande el servicio medio superior. Es decir, es la relación entre la matrícula total de alumnos de inicio de cursos (demanda atendida) y la población que solicita la prestación de ese servicio (demanda potencial).

La información determinar si el sistema es capaz de enfrentar los retos que en materia de educación se le presentan. Asimismo, los administradores de la educación hacen uso de éste para fines de control, así como para realizar tareas de planeación y programación bien presupuestadas.

Las entidades federativas de: Chiapas, Guerrero, Jalisco, Oaxaca y San Luis Potosí, tiene una atención muy baja, es decir los egresados del nivel secundaria (alumnos de 12 a 14 años), interrumpen sus estudios, ver mapa 2.

Mapa 2. Índice de atención demanda potencial



Fuente: elaboración propia para fines de la investigación.

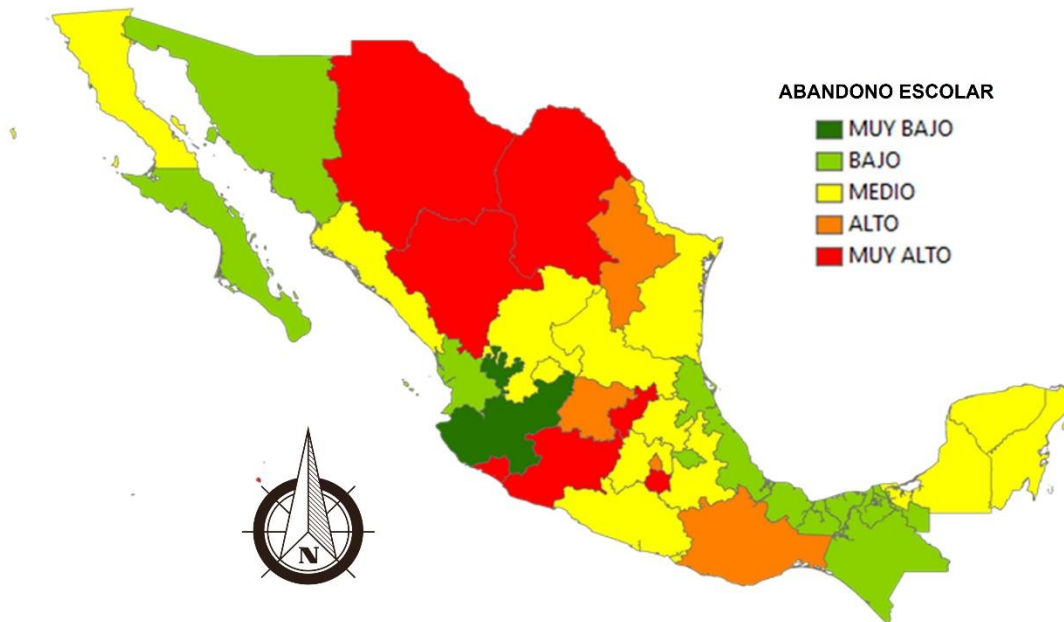
Índice de abandono escolar

Considera el número de alumnos que desisten la escuela de un ciclo escolar a otro, por cada cien alumnos que se matricularon al inicio de cursos del nivel medio superior. El abandono escolar es un indicador de eficiencia más representativo del sistema educativo, además de que con la información que proporciona es posible determinar con exactitud el número de años que los alumnos que abandonan definitivamente la escuela permanecen dentro del sistema educativo.

Las entidades federativas de: Campeche, Coahuila, Colima, Chihuahua, Durango, Michoacán, Morelos y Querétaro, tiene una deserción escolar muy alta, es decir los alumnos inscritos

abandonan la escuela por motivos familiares, personales y/o económicos (alumnos de 15 a 17 años), ver mapa 3.

Mapa 3. Índice de abandono escolar



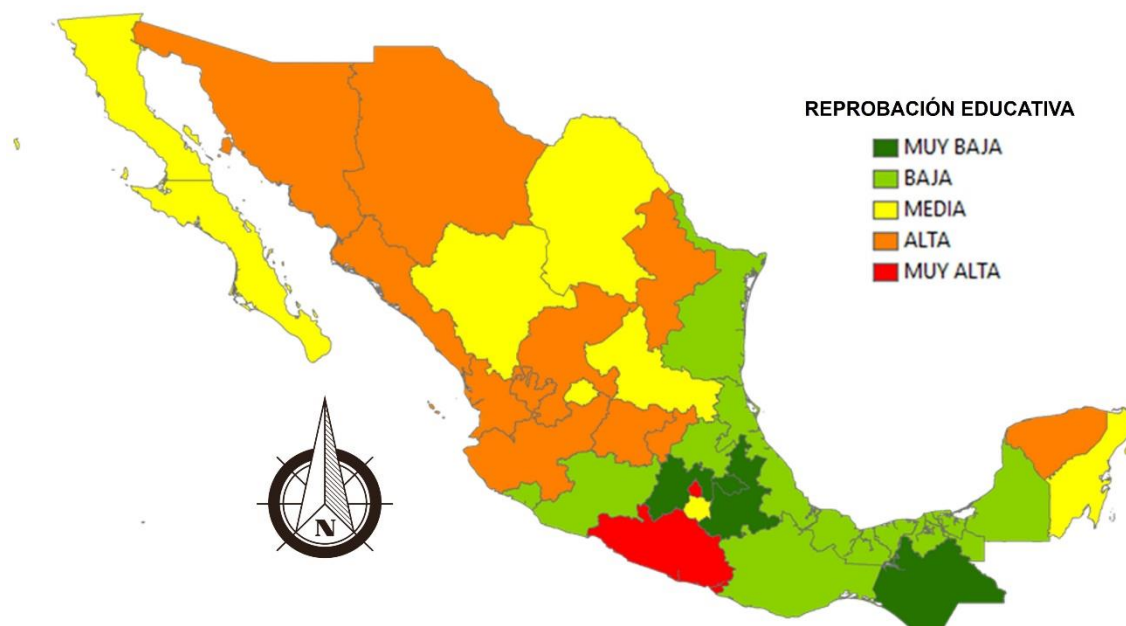
Fuente: elaboración propia para fines de la investigación.

Índice de reprobación educativa

La aprobación destaca el total de alumnos que han acreditado satisfactoriamente las evaluaciones establecidas en los programas de estudio. Es decir, es el porcentaje de alumnos no promovidos al siguiente grado educativo al final del ciclo escolar. La información proporcionada por este indicador es un elemento importante que interviene al momento de analizar el rendimiento escolar, asimismo, permite evaluar la eficiencia del sistema educativo.

Las entidades federativas de: Ciudad de México y Guerrero, tiene una reprobación educativa muy alta, es decir los alumnos inscritos reprueban una o más asignaturas (alumnos de 15 a 17 años), ver mapa 4.

Mapa 4. Índice de reprobación educativa



Fuente: elaboración propia para fines de la investigación.

Conclusiones

Con esto se busca fortalecer las investigaciones educativas con un análisis espacial, considerando los aspectos económicos, sociales y políticos. Permitirá la búsqueda de manifestaciones espaciales a diferentes escalas de trabajo dentro de la dimensión espacial. Con este modelo de justicia educativa, se pretende reducir el umbral de incertidumbre que existe, en términos de distribución de los servicios educativos.

El desarrollo de los interrogantes iniciales proporciona las siguientes reflexiones finales: El modelo se considera integral a partir de la potencialidad que reside en la garantía de que los procesos de accesibilidad geográfica partiendo de ubicación de los planteles educativos; la oferta actual de cada escuela; la calidad del inmueble; y la formación de plantilla docente. En definitiva, el Modelo Espacial de Justicia Educativa (MEJE), está basado en el triángulo recursos /instrumentos / productos, en lugar de en el desarrollo de procesos y experiencias de aprendizaje. La suma de actuaciones aisladas de cada uno de los grupos o servicios supone un obstáculo para el desarrollo de procesos de justicia que requieren de actuaciones transversales.

La identificación de elementos de justicia educativa en las dinámicas, procesos y actuaciones de escuelas de educación media superior resulta una tarea compleja. Como consecuencia de la articulación de acciones que responden más a medidas aisladas de los diferentes servicios que a una respuesta institucional, los elementos se encuentran dispersos, son de naturaleza difusa y, dada la magnitud de la institución, difíciles de localizar.

La accesibilidad es un elemento que no sólo es tenido en cuenta como criterio en el desarrollo educativo, sino que ha ido ganando presencia e importancia a lo largo de los años, escalando posiciones tanto en los planteamientos políticos y de gestión institucional. La investigación demuestra que los mayores requerimientos se encuentran en zonas con baja accesibilidad geográfica, y la gestión de nuevos planteles respaldadas por lo institucional.

El segundo elemento del modelo lo constituyen los diferentes agentes implicados y las respuestas que ofrecen a las implicaciones que surgen a partir del triángulo ubicación-educación-justicia.

La descripción del rumbo del concepto de justicia educativa en México ha venido marcada por su emergencia, desarrollo, abandono y reemergencia, en las últimas dos décadas, cuando observamos su surgimiento. Asimismo, surgen cuestiones propuestas de acciones, programas y políticas públicas (de Estado y de gobierno).

Desde al año 2000, pues a pesar de cierta solidez teórica del plan nacional de educación derivado del cambio de partido en el gobierno federal, no se tradujo en resultados significativos, asunto que merece profundizarse en sus consecuencias, para responder: ¿Por qué persisten desigualdades o injusticias identificadas desde hace 50 años? y ¿cómo construir un sistema escolar y educativo más justo en un país con las dimensiones, diferencias y desigualdades de México?

A través de lo analizado respecto a la justicia educativa se puede establecer que existen una serie de factores que influyen de acuerdo a la revisión de la literatura y estos son: la localización y distribución de las escuelas; localización de los servicios públicos y los criterios para la dotación; los criterios e intereses de localización de los oferentes de bienes y servicios; los patrones de distribución y localización de la población; la configuración y dotación de los sistemas de comunicaciones y transportes, el crecimiento poblacional, y la accesibilidad real o potencial a los bienes y servicios ofrecidos, los cuales pueden ser utilizados en la integración de un indicador de marginación, agregando el componente espacial.

Por lo que la corriente de la planeación crítica con un enfoque marxista, parte de la idea de que las injusticias espaciales son producto de las relaciones sociales y económicas a través de los modos de producción y la discriminación social, la planeación urbana y territorial, de tal modo que se considera como la herramienta que reduce o incrementa la injusticia social, ya que al momento de no incluir en los planes de ordenamiento a todos los actores sociales que pueden ser afectados o beneficiados.

En términos de distribución geográfica, la población educativa de 15 a 17 años segregada también tiene ciertos patrones bien definidos: reside en regiones y zonas con poca accesibilidad geográfica a causa de la falta de infraestructura, en sentido estricto la vulnerabilidad social no representa una corriente teórica, más bien se determina de la disciplina geográfica enfocado a determinar los riesgos y desigualdades conforme su distribución.

Finalmente, el desarrollo de la justicia educativa de los servicios educativos de educación media superior proporciona las siguientes reflexiones finales: El modelo se considera integral a partir de la potencialidad de los procesos de accesibilidad geográfica partiendo de ubicación de los planteles educativos; la oferta actual de cada escuela; la calidad del inmueble; y la formación de plantilla docente. En definitiva, el Modelo Espacial de Justicia Educativa (MEJE), está basado en el triángulo (recursos, instrumentos y operatividad), la suma de actuaciones aisladas de cada uno de los servicios educativos supone un obstáculo para el desarrollo de procesos de justicia que requieren de actuaciones transversales como lo son: los aspectos socioeconómicos, las condiciones de los planteles, el desarrollo profesional docente de la planta docente, la incidencia delictiva, las cuotas escolares, los resultados de logro educativo y niveles de accesibilidad de las telecomunicaciones.

Referencias

- AGUILAR, J. (2015). *Formación y desarrollo del concepto de justicia educativa en Argentina*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 4(2), 127-143. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2373/2648>
- CADENA, E. (2005). *Neoliberalismo y Desigualdad Social: modelo de análisis regional y cartográfico*”, Proyecto de investigación 1858/2004, No publicado, Universidad Autónoma del Estado de México.
- GARCÍA, A. (1986), *Teoría y Práctica de la Geografía*. Madrid: Alhambra Universidad.
- HARVEY, D. (1973), *Social Justice and the City*, London, UK: Edward Arnold.
- LATAPÍ, P. (1979), *Mitos y verdades de la educación mexicana 1971-1972: Una opinión independiente*, México, D.F., Centro de Estudios Educativos, 238 pp.
- LEFEBVRE, H. (1974), production de *l'espace*, Paris: Anthropos.
- RAWLS, J. (1977), *Teoría de la justicia*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- SOJA, W. (2009), *Taking space personally*. en: Warf, Barney & Arias, Santa (ed.) *The Spatial Turn. Interdisciplinary perspectives*, New York : Routledge, pp: 11-35.
- SCHMELKES, S. (2011). *Las grandes injusticias en el sistema educativo nacional*. Conferencia Magistral presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, UNAM, 7-11 de noviembre.
- TOMASEVSKI, K. (2006), *Contenido y vigencia del derecho a la educación*, San José, C.R.: Instituto Interamericano de. Derechos Humanos.
- WALZER, M. (1993), *Las esferas de la justicia*. México: F.C.E. [publicada originalmente en 1983].

Sistema web para la administración de los laboratorios de cómputo del Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan

Hugo Montes de Oca-Martínez

hugo.m.o.m@huixquilucan.tecnm.mx

Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan

María Teresa Cruz-Gordillo

maria.c.g@huixquilucan.tecnm.mx

Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan

Jorge Morales-Vargas

jorgemorales_2@hotmail.com

Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan

Recepción: 05 de octubre del 2022

Aceptación: 20 de enero del 2023

Publicación: 01 de febrero del 2023

Resumen: La importancia de administrar y controlar los procesos ya se ha en el entorno educativo u organizacional se ha vuelto una tarea indispensable, ya que es evidente que estamos interactuando en el internet de la cosas teniendo como resultado automatización de procesos, consultar información en tiempo real y mejoramiento en la prestación de servicios.

El presente proyecto de investigación es dar a conocer el desarrollo tecnológico de un sistema prestador de servicios de laboratorio, así como su administración y almacenamiento de información. Cabe resaltar que dicho proyecto servirá como implementación a distintos laboratorios disciplinarios, con el objetivo de registrar el ingreso de los alumnos y académicos por medio de una base de datos.

El proyecto surge de los procesos de administración de datos y control de acceso en los laboratorios; se observó el manejo complejo que se tiene que realizar para los registros de asistencia así como la visualización de los horarios de la comunidad estudiantil, por ende los procesos son elaborados manualmente provocando un desorden y un difícil uso dentro del área se ha llegado a la conclusión de desarrollar un sistema web que permita administrar de forma eficiente además confiable toda la información con respecto al control.

Las herramientas que se utilizaron para el desarrollo del proyecto fueron entornos de programación y los lenguajes como lo son Php, MySQL. Al igual que se realizó el

análisis y diseño del software con ayuda de visual studio code así mismo iniciando el desarrollo del sistema para la administración de los laboratorios del tecnológico, utilizando los medios de implementación del software cuyos problemas que surgieron conforme se iba avanzando se solucionaron de una forma apropiada y oportuna. Logrando alcanzar el objetivo de generar la administración como el control.

Palabras Claves: diseño, desarrollo, gestión, control e información.

Web system for the administration of the computer laboratories of the Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan.

Abstract: The importance of managing and controlling processes has already become an essential task in the educational or organizational environment, since it is evident that we are interacting in the internet of things, resulting in process automation, consulting information in real time and improvement in the provision of services.

This research project is to publicize the technological development of a laboratory service provider system, as well as its administration and storage of information. It should be noted that this project will serve as an implementation for different disciplinary laboratories, with the aim of registering the entry of students and academics through a database.

The project arises from the processes of data administration and access control in the laboratories; the complex management that has to be carried out for the attendance records as well as the visualization of the schedules of the student community was observed, therefore the processes are elaborated manually causing a disorder and a difficult use within the area, the conclusion has been reached to develop a web system that allows efficient and reliable management of all information regarding control.

The tools that were used for the development of the project were programming environments and languages such as Php, MySQL. In the same way that the analysis and design of the software was carried out with the help of visual studio code, as well as initiating the development of the system for the administration of the technological laboratories, using the means of implementation of the software whose problems that arose as progress was made were solved. in an appropriate and timely manner. Achieving

the objective of generating the administration as the control.

Keywords: design, development, management, control, and information.

Introducción

En el presente proyecto debido a los avances tecnológicos en los últimos años y al impacto que han tenido en la sociedad, muchas organizaciones han adoptado un nuevo modelo para realizar sus funciones cotidianas. La incorporación de nuevas tecnologías dentro de una organización trae consigo numerosas ventajas como la organización de procesos, simplificación de tareas, disminución de costos de operación y/o producción, disminución en el tiempo de entrega del producto o agilización del servicio, incremento en su productividad, entre muchas otras cosas que la hacen más competitiva.

Estas ventajas competitivas pueden lograrse con la ayuda de un sistema web, el cual es imprescindible en organizaciones de tamaño considerable. Estos sistemas son capaces de gestionar peticiones específicas hechas por los usuarios (como consultar información en una Base de Datos, realizar acceso a la información de una empresa de forma remota, entre otras) y responder de manera casi inmediata, dejando la posibilidad abierta para el continuo crecimiento de una organización.

En la actualidad, estos sistemas web están disponibles para cualquier empresa, gracias a la constante evolución de los dispositivos de cómputo que día a día se vuelven más baratos y poderosos para procesar volúmenes de información cada vez mayores que apoyen a la toma de decisiones, el fin de este proyecto es realizar la administración y control de laboratorios de cómputo del tecnológico de estudios superiores de Huixquilucan para que así sea una herramienta para el fácil acceso a los laboratorios.

Materiales y Métodos

Para conocer las necesidades específicas de distintos laboratorios se aplicó un cuestionario de preguntascerradas a los encargados directos de realizar el proceso y administración del registro de laboratorios.

Software de control de registro para los laboratorios de cómputo del Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan

Cuestionario diseñado para los docentes del Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan; con la finalidad de saber cómo se comporta actualmente la administración de datos y control de acceso en los laboratorios de cómputo y el cómo puede mejorar a través de un software.

Nombre: _____

Número de Encuesta: _____ **Fecha de Realización:** _____

1. ¿Con que frecuencia utilizas los laboratorios de cómputo?
 - a) 1-2 veces a la semana.
 - b) 2-3 veces a la semana.
 - c) 4-5 veces a la semana.
2. ¿Considera que la administración y control de acceso a los laboratorios de cómputo se deba llevar de manera manual?
 - a) Sí,
 - b) No.
3. ¿Cómo clasificarías la calidad del manejo manual de la administración y control de acceso en los laboratorios de cómputo?
 - a) Excelente.
 - b) Muy Buena.
 - c) Buena.
 - d) Suficiente.
 - e) Baja.
4. ¿Cree que es necesario un sistema para agilizar el registro del pase de asistencias a los laboratorios de cómputo?
 - a) Sí.
 - b) No.
5. ¿Considera que al implementar un software web se logrará tener una mejor administración de actividades y control de acceso en los laboratorios de cómputo?
 - a) Sí.
 - b) No.
6. ¿Cree que el Jefe de Laboratorios de Cómputo deba seguir con el manejo manual o deba de implementar un software para la administración y control de acceso de laboratorios de cómputo?
 - a) Debe de seguir con el manejo manual.
 - b) Debe de implementar un software.

Ilustración 1 Encuesta aplicada

En los siguientes gráficos se muestran los resultados obtenidos del cuestionario aplicado.

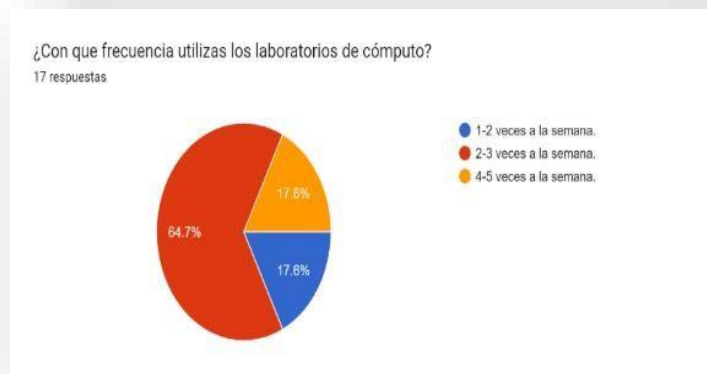


Ilustración 2 Grafica de utilización de los laboratorios

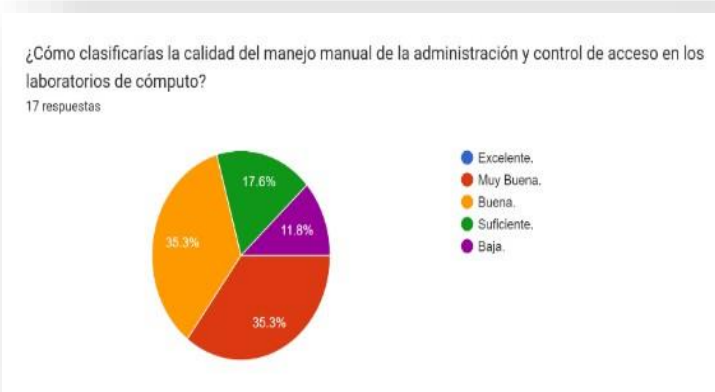


Ilustración 3 Grafica de Acceso a los laboratorios



Ilustración 4 Grafica para implementación del software

Metodología.

Se aplicó para el desarrollo del proyecto de investigación con una metodología Ágil scrum, la cual permitió ayudara a la ejecución del proyecto de software web el cual tiene que analizar los datos en relación a las tareas que se requieran según los laboratorios de computo del Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan.

La metodología se deriva que los estudios intentan describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos, (con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos), así como el descubrimiento de relaciones causales, pero evita asumir constructos o relaciones a priori que intentan descubrir teorías que expliquen los datos, las hipótesis creadas inductivamente, o las proposiciones causales ajustadas a los datos y los constructos generados, pueden posteriormente desarrollarse y confirmarse.

El diseño, se adapta especialmente a teorías sustantivas, ya que facilita una recolección de datos empíricos que ofrecen descripciones complejas de acontecimientos, interacción, comportamiento, pensamiento. Que conducen al desarrollo o aplicaciones de categorías y relaciones que permiten la interpretación de los datos. En este sentido el diseño, en cuanto que se hace necesario una teoría que explique, que informe e integre los datos para su interpretación.

Etapas 1 Planificación del sprint.

Si entiende como un mini proyecto dentro del proyecto principal, cada uno de ellos tiene un objetivo en particular. Por ejemplo, el primer intervalo puede ser plantear cuál será el presupuesto general a utilizar, por lo que se necesitará de un equipo de profesionales expertos en el tema económico.

En la primera reunión del equipo se definirán aspectos como la funcionalidad, objetivos, riesgos del sprint, plazos de entrega, entre otros. Posteriormente se realiza una junta entre el equipo y el jefe del proyecto para explicar cómo se desarrollará cada punto del intervalo. Aquí se evaluarán cambios, tomade decisiones, mejoras y más factores.

Etapas 2 Etapa de desarrollo

En esta etapa el proyecto en curso, los encargados deben garantizar que no se generen

cambios de último momento que puedan afectar los objetivos del mismo. Además, se asegura el cumplimiento de los plazos establecidos para su término

Etapas 3 Revisión del sprint

Al final del desarrollo del intervalo, es posible analizar y evaluar los resultados. Si es necesario, todo el equipo colaborará para saber qué aspectos necesitan ser cambiados. En esta fase se fomenta la colaboración y retroalimentación entre todos. Se incluyen los siguientes puntos:

-  Colaboración entre equipos, supervisores, jefes y dueños de productos. Se admiten análisis externos como forma de complementación.
-  El equipo de trabajo responde qué es lo que se ha desarrollado y qué carencias han tenido.
-  En base a ello, se puede regresar a la etapa de planificación para evaluar cómo mejorar el siguiente sprint.
-  La revisión incluye cómo, hasta ahora, el producto podría generar más valor.
-  Se analizan las capacidades del equipo, la línea de tiempo, entre otros detalles, para saber qué potenciar

Etapas 4 Retroalimentación

Los resultados pueden ser entregados para recibir un feedback no solo por parte de los profesionales dentro del proyecto, sino también de las personas que utilizarán directamente lo que se desea lograr; es decir, los clientes potenciales. Las lecciones aprendidas durante esta etapa permitirán que el siguiente sprint pueda ser mucho más efectivo y ágil.

La metodología Scrum no se utiliza en todos los casos. Se emplea cuando la empresa posee los recursos disponibles, la madurez y experiencia del equipo encargado, una estructura organizacional ágil e innovadora, entre otros factores. Contar con un profesional que asegure estos principios será el primer paso.

Resultados.

Se implementó un sistema web que permitirá al personal administrativo, docentes y alumnos tener un control más organizado de los diversos laboratorios que cuenta el Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan.



Ilustración 5 Pantalla principal

Pantalla principal donde se encuentra la bienvenida al sistema del centro de cómputo del tecnológico de estudios superiores Huixquilucan



Ilustración 6 Pantalla de acceso.

Pantalla que contiene los tres accesos de usuarios estudiantes, asistentes, docentes y administrativos

Hugo Montes de Oca-Martínez, María Teresa Cruz-Gordillo y Jorge Morales-Vargas.
Sistema web para la administración de los laboratorios de cómputo del
Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan

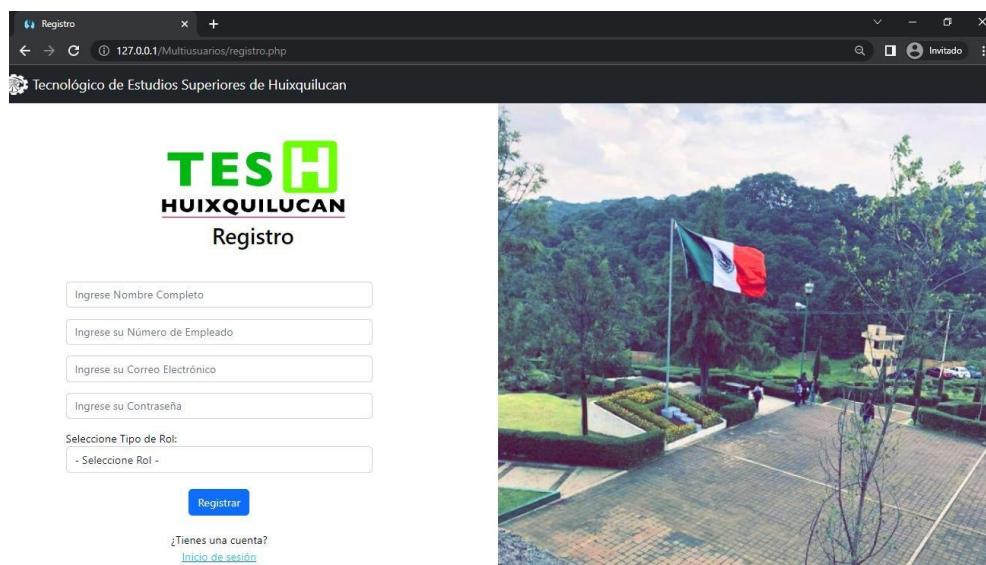


Ilustración 7 Pantalla de registro

Registro para cualquier usuario que no cuente con una cuenta creada

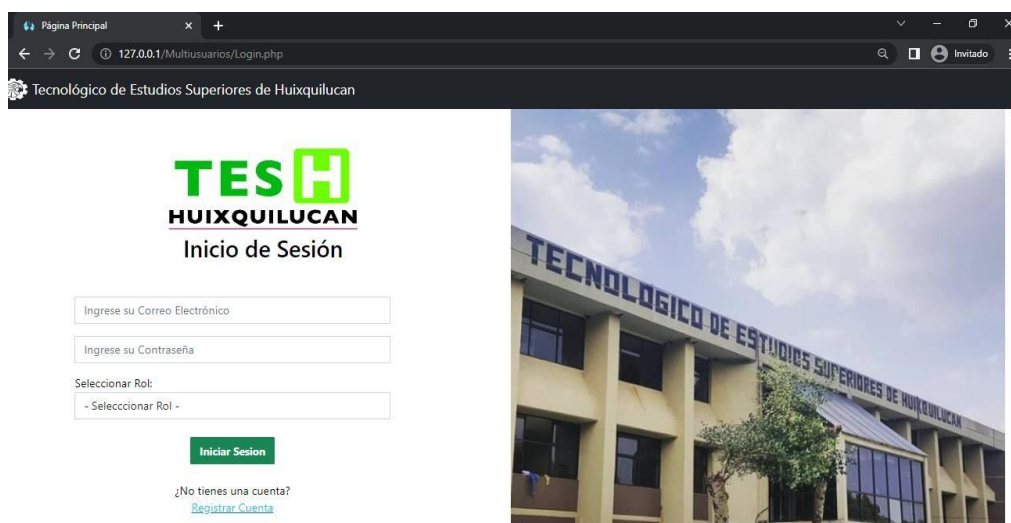
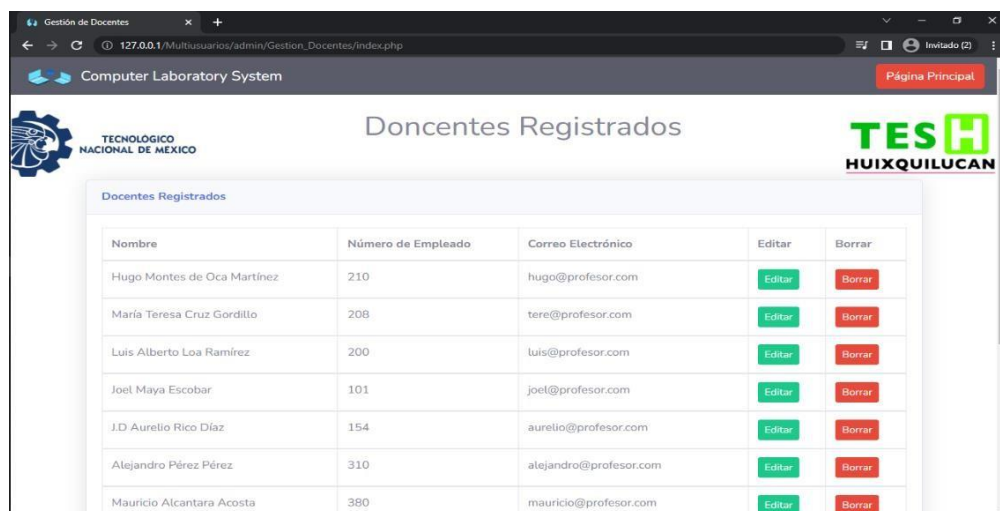


Ilustración 8 Pantalla de inicio de sesión

Inicio de sesión donde se les solicitara a los usuarios correo electrónico, contraseña y el rol seaestudiante, asistente, docentes y administrativos



Nombre	Número de Empleado	Correo Electrónico	Editar	Borrar
Hugo Montes de Oca Martínez	210	hugo@profesor.com	Editar	Borrar
María Teresa Cruz Gordillo	208	tere@profesor.com	Editar	Borrar
Luis Alberto Loa Ramírez	200	luis@profesor.com	Editar	Borrar
Joel Maya Escobar	101	joel@profesor.com	Editar	Borrar
J.D. Aurelio Rico Díaz	154	aurelio@profesor.com	Editar	Borrar
Alejandro Pérez Pérez	310	alejandro@profesor.com	Editar	Borrar
Mauricio Alcantara Acosta	380	mauricio@profesor.com	Editar	Borrar

Ilustración 9 Pantalla de docentes registrados

Administración de los docentes que se encuentran registrados, permitirá editar los campos actuales o eliminarlos



Programa Educativo	Nombre de la Asignatura	Formatos
Ingeniería en Sistemas Computacionales	Software a la Medida	Vista Previa Imprimir y Descargar Formato

Ilustración 10 Pantalla de administración de formatos

En esta pantalla los docentes podrán subir sus formatos de sus prácticas por semestre, se mostrará una vista previa a la impresión de los formatos

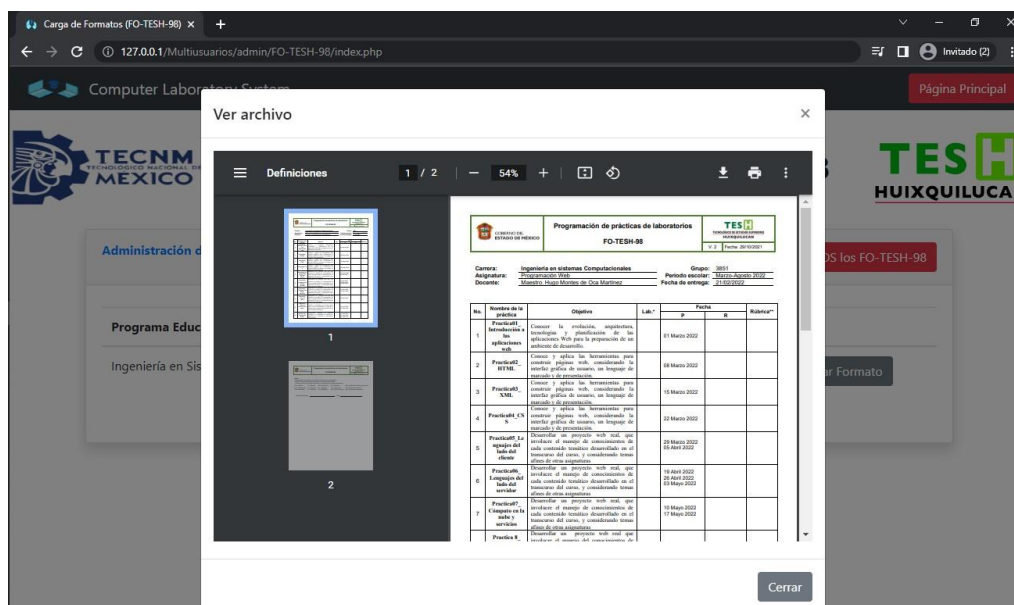


Ilustración 11 Pantalla de vista previa a impresión

Pantalla donde se ve el documento en vista previa a su descarga o a la impresión de los formatos

Conclusión.

Se obtuvo el desarrollo de un sistema web que se implementó en el Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan, beneficiando a los laboratorios con los que cuenta la institución contribuyendo de una forma significativa a los procesos de registros de usuarios y de prácticas con la que se puede consultar la información de manera periódica y de tiempo real.

Fuentes de información.

Moran Oviedo Porfirio. (2003). *Docencia e investigación en el aula : una relación imprescindible*.

México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Flores, A. (16 de Abril de 2022). *crehana*. Obtenido de <https://www.crehana.com/blog/desarrollo-web/que-es-maquetacion-web/>

Francisco Miguel Martínez; Gabriel Carmona . (Vol. 7 núm.3 2009). Aproximaciones al concepto de "competencia emprendedores" Valor social e implicaciones educativas . *Revista Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio educativo* , 82.98.

García, J., & Justicia. (2012). *coneval*. Obtenido de Elaboración de Proyectos de Desarrollo para Organizaciones de la Sociedad Civil:
<https://www.coneval.org.mx/sitios/SIEF/Documents/nuevoleon-mmorganizacionesciviles-2012.pdf>

García, M. (30 de Mayo de 2020). Obtenido de <https://www.nettix.com.pe/blog/web-blog/que-es-xampp-y-como-puedo-usarlo/>

García, R. L. (2011). *La reforma de la educación profesional en España a través del Diseño por competencias: Una análisis desde la perspectiva de los agentes sociales (Tesis doctoral)*. España.

González, M. (2016). *avanzaproyectos*. Obtenido de Beneficios de la gestión de proyectos:
<https://www.avanzaproyectos.com/2012/09/25/beneficios-de-la-gestion-de-proyectos/>

Isabel, A. M. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular . *Revista de educación* , 46.J, V. F. (2007). *Modernas estrategias para la enseñanza* . México : Euro-México Nova.

Kitzinger. (1995). Qualitative Research: introducing focus group. 299-302.

M, S. (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas: su relevancia, su proceso*.

México: ANUES.

Manual Web. (s.f.). Obtenido de <https://www.manualweb.net/html/formularios-html/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20son%20los%20formularios%20en,para%20que%20pueda%20ser%20procesada.>

Marco de referencia para la formación dual en la educación superior de México. (1 de

mayo de 2020). Recuperado el 1 de mayo de 2020, de https://issuu.com/fesemx/docs/marco_de_referencia_formacio_n_dual

Marisol, S. (2008). La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados. *Revista de educación superior*, 85.

Molina, A. F. (2018). *Evaluación de la competencia profesional en programas de formación profesional dual*. España : Junta de Castilla y León.

Naval, C. U. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electronica de investigación educativa*.

Ocaña, J. A. (1996). *Gestión de proyectos con mapas mentales I*. Club universitario.

OCDE. (2002). *Definición y Selección de Competencias (2020) Conclusiones del periodo 1998.2002*. París : OCDE.

Oracle. (s.f). *Oracle*. Obtenido de <https://www.oracle.com/mx/database/what-is-data-management/>

La Práctica Profesional de los docentes en formación: una mirada desde la Escuela Primaria

Angelita Juárez-Martínez
Escuela Normal de Coatepec Harinas
Coatepec Harinas, Estado de México, México
jumaanlly@gmail.com

José Eder Millán-Honorato
Escuela Normal de Coatepec Harinas
Ixtapan de la Sal, Estado de México, México
eder_mh7@hotmail.com

Yeny Jazmin Ocampo-Tapia
Escuela Normal de Coatepec Harinas
Coatepec Harinas, Estado de México, México
yeny.ocampot@gmail.com

Javier Antúnez-Montoya
Escuela Normal de Coatepec Harinas
Ixtapan de la Sal, Estado de México, México
javierantunezmontoya@hotmail.com

Recepción: 03 de octubre del 2022

Aceptación: 20 de enero del 2023

Publicación: 01 de febrero del 2023

Resumen: Las Escuelas Normales como formadoras de docentes tienen la tarea de formar a los futuros maestros y estos, a su vez, el reto de mejorar su práctica profesional realizada en el aula de clases, pero ¿cómo se mira esta, desde la Escuela Primaria en la que se realiza? En el presente artículo, se exponen los resultados de una investigación realizada a 38 maestros de 14 Escuelas Primarias que recibieron a 1 docente en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Coatepec Harinas para realizar sus prácticas profesionales durante el Ciclo Escolar 2021-2022, con el propósito de conocer la percepción de la práctica profesional que realizan los docentes en formación para identificar las fortalezas y debilidades así como las estrategias que sugiere implementar y fortalecer la formación inicial. Entre los referentes teóricos que fundamentan la investigación están: SEP (2018), Álvarez (2013), Perrenaud (2010), Gallego (2018) y Alliaud, A. (2020).

La investigación es de corte cualitativo, aplicando un cuestionario en línea. Los resultados muestran que la práctica profesional fue de calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, 3 debilidades que se observaron fueron: entrega de planeación, uso de material didáctico y

comunicación con los titulares, el 48.8% dicen que fue eficaz la colaboración con la comunidad escolar y solo el 61.5% está totalmente de acuerdo en recibir nuevamente a un estudiante para realizar sus prácticas profesionales. Las 5 características que debe tener un docente en formación son: empatía, humildad, dominio de contenidos, preparación profesional y vocación por la docencia, también se dice: “falta compromiso de los docentes responsables”. Se concluye diciendo que es necesario implementar estrategias para fortalecer las prácticas profesionales que realizan los docentes en formación en la Escuela Primaria como: acompañamiento, visitas de observación, exigencia académica, comunicación entre escuela formadora y escuela primaria, entre otras.

Palabras claves: Plan 2018, Práctica Profesional, docentes en formación, escuela primaria.

The Professional Practice of Teachers in Training: A View from the Primary School

Abstract: Teacher Training Colleges as teacher trainers have the task of training future teachers and these, in turn, the challenge of improving their professional practice in the classroom, but how is this seen from the Elementary School in which it is performed? This article presents the results of an investigation conducted with 38 teachers from 14 elementary schools that received 1 teacher trainee of the Bachelor's Degree in Elementary Education of the Escuela Normal de Coatepec Harinas to perform their professional practices during the 2021-2022 school year, with the purpose of knowing the perception of the professional practice of teachers in training to identify the strengths and weaknesses as well as the strategies suggested to implement and strengthen initial training. Among the theoretical references that support the research are: SEP (2018), Álvarez (2013), Perrenaud (2010), Gallego (2018) and Alliaud, A. (2020).

The research is qualitative in nature, applying an online questionnaire. The results show that the professional practice was of quality in the teaching-learning processes, 3 weaknesses that were observed were: delivery of planning, use of didactic material and communication with the holders, 48.8% say that the collaboration with the school community was effective and only 61.5% totally agree to receive a student again to perform their professional practices. The 5 characteristics that a teacher in training should have are: empathy, humility, mastery of content, professional preparation and vocation for teaching, it is also said: "there is a lack of commitment from responsible teachers". It is concluded by saying that it is necessary to

implement strategies to strengthen the professional practices carried out by trainee teachers in the elementary school such as: accompaniment, observation visits, academic demands, communication between the training school and the elementary school, among others.

Key words: Plan 2018, Professional Practice, trainee teachers, elementary school.

Introducción

La formación de maestros es una tarea que preocupa y ocupa al Sistema Educativo Mexicano, por ello la Secretaría de Educación Pública trabaja día a día para proponer nuevos Planes de Estudio que apuesten por mejorar la calidad en la formación de futuros docentes de educación básica y son las Instituciones de Educación Superior (IES), destacando en estas las Escuelas Normales de las entidades, las responsables de brindar una formación inicial a los estudiantes que ingresan con múltiples intereses por ser maestros. Por ello hoy en día, es necesario que docentes y futuros docentes “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11).

La Escuela Normal de Coatepec Harinas como formadora de docentes con distintos Planes de Estudio implementados desde su creación en 1973 y actualmente con el Plan 2018 y 2022 de la Licenciatura Educación Primaria e Inclusión Educativa Plan 2018 da énfasis y atención a la formación inicial que brinda a los estudiantes, destacando en esta, las actividades de acercamiento a la práctica escolar, llamada prácticas profesionales en el Plan de Estudios 2018, actividades que los estudiantes o docentes en formación realizan en un grado y grupo asignado por la Escuela Normal que los forma, pero ¿cuál es la mirada de los titulares de grupo de la Escuelas Primarias que los reciben?, ¿cómo es la práctica profesional que realizan?, ¿qué debilidades y fortalezas se observaron durante esta?, desde la percepción de los titulares o docentes de grupo, los estudiantes o docentes en formación intervienen de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes?, ¿Reciben acompañamiento de los docentes de la ENCH durante sus prácticas profesionales para fortalecer su formación inicial como futuros docentes?, ¿Qué características debe tener un docente en formación que realiza sus prácticas profesionales en la Escuela Primaria? y

¿Qué estrategias debería implementar la ENCH para fortalecer su formación inicial y en ésta, las prácticas profesionales que realizan los estudiantes en la Escuela Primaria?

Ante un escenario de cuestionamientos e inquietudes por saber lo que está pasando en las Escuelas Primarias con las prácticas profesionales que realizan los docentes en formación, se da forma a una investigación que tiene como propósito conocer la percepción de los titulares o docentes de grupo con los que se asigna a los estudiantes o docentes en formación que tienen de la práctica profesional que realizaron los docentes en formación para identificar las fortalezas y debilidades así como las estrategias que sugiere implementar para fortalecer la formación y en ésta, las prácticas profesionales que realizan los estudiantes o docentes en formación en la Escuela Primaria contribuyendo a la formación inicial de futuros docentes en su práctica educativa.

El alcance de la investigación sobre la práctica docente es proporcionar información que propicie la toma de decisiones para mejorar el servicio que se oferta, así como implementar acciones que fortalezca la formación inicial de futuros docentes, pues la Escuela Normal de Coatepec Harinas en conjunto con las escuelas primarias tienen que complementarse para generar comunidades de aprendizaje y diseñar tareas en beneficio de los futuros docentes.

Marco Teórico

El Plan de Estudios 2018 para la formación de docentes en Educación Básica surge como una estrategia de fortalecimiento a la mejora de la calidad educativa de dicha formación, esfuerzo que emite la Secretaría de Educación Pública para garantizar que las Instituciones de Educación Superior como lo son las Escuelas Normales de cada Entidad continúen siendo el pilar de la formación de maestros. Dicho Plan centra su atención en una metodología centrada en el aprendizaje de los estudiantes, así como en el desarrollo de sus competencias tanto genéricas como profesionales, mismo para cursarse a lo largo de 4 años u 8 semestres.

La malla curricular del Plan mencionado esta integrada por 47 cursos distribuidos en 5 trayectos formativos, y 4 cursos optativos que podrán cursarse del 1° al 7° semestre, entre los trayectos formativos destaca el de la práctica profesional en el que se vinculan recuperan los saberes adquiridos o desarrollados en trayectos formativos como: Bases teórico metodológicas para la enseñanza y Formación para la enseñanza y el aprendizaje.

El trayecto de práctica profesional desde el currículo de la Licenciatura en Educación Primaria Plan de Estudios 2018, constituye a las prácticas como espacios de formación y reflexión de la intervención docente en las escuelas de educación básica, en los cuales los docentes en formación ponen en práctica el cumulo de conocimientos adquiridos de manera progresiva durante el trayecto de su formación inicial. Es por ello que la práctica docente permite el desarrollo de competencias adquiridas en cada uno de los cursos que integran la malla curricular. En este sentido, las Escuelas Normales:

Integran un nuevo componente a la comprensión de esta profesión. A partir de las políticas enunciadas en la LGSPD, por primera vez se han definido criterios, términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio. Situación que replantea las expectativas de los egresados de las licenciaturas y los involucra en procesos permanentes de desarrollo profesional. La profesionalización de los docentes da unidad y sentido a las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional de la actualización y orienta la definición e implicaciones del enfoque metodológico, de las competencias genéricas y profesionales, de la malla curricular y de otros componentes que sistematizan su diseño (DOF, 2018, s/p).

Las prácticas profesionales según la SEP (2018) se “...entienden como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen” (p.9). En estas prácticas realizadas por los estudiantes o llamados en esta investigación como docentes en formación se articulan los conocimientos disciplinarios, didácticos y científico-tecnológicos adquiridos en el transcurso de cada semestre.

Durante el último año de formación docente de los estudiantes, las prácticas profesionales las realizan a través de largas jornadas de estancia en la escuela primaria, en un grado y con un titular asignado por la Institución de Educación Superior que lo forma, que en este estudio se trata de la Escuela Normal, actividades que les permiten establecer una relación entre la teoría y la práctica.

La práctica profesional es considerada como el conjunto de actividades de acercamiento a las condiciones reales de trabajo, es el primer acercamiento que los estudiantes tienen antes de formar parte del mercado laboral. En las escuelas formadoras de

Angelita Juárez-Martínez, José Eder Millán-Honorato, Yeny Jazmin Ocampo-Tapia y Javier Antúnez-Montoya

La Práctica Profesional de los docentes en formación: una mirada desde la Escuela Primaria.

docentes, como lo son las Escuelas Normales y en particular la Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México, las prácticas profesionales son actividades fundamentales en la formación de los futuros docentes, pues éstas, brindan oportunidades únicas donde los estudiantes ponen en práctica los conocimientos adquiridos en su proceso de formación para posteriormente incorporarse a la planta docente de una escuela de educación básica.

Sayago & Chacón (2006) conciben a las prácticas profesionales como:

El conjunto de situaciones a través de simulaciones que se van acercando a los trabajos reales; se realizan en el aula escolar o extra aula, en laboratorios, salas, taller, entre otros. Son de carácter eminentemente práctico por cuanto aceptan como fundamental la singularidad de la enseñanza de cada disciplina, estableciendo una relación dicotómica entre las actividades teóricas y prácticas, otorgándole a la teoría la fuente de principios que guían la acción y la práctica, el punto desde donde se originan y contrastan las necesidades educativas (p. 57).

En este sentido, para los docentes en formación, se vuelven esenciales, brindándoles espacios específicos en las escuelas de educación básica para que puedan desarrollar sus habilidades, poner en juego sus competencias, desarrollar y consolidar el perfil de egreso con el que se esta formando e identificar las necesidades educativas que tienen lugar en las aulas. Así mismo, estas oportunidades de aprendizaje les permiten adentrarse en el mundo de la educación, atendiendo actividades específicas de su futuro actuar docente, tal como lo refiere Zabala 1999 (citado en Sayago & Chacón, 2006) quien refiere que las prácticas son una pieza importante dentro de la formación inicial, pues con ellas inician el proceso de acercamiento a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje cumpliendo así propósitos específicos y siendo puntos de referencia y contraste, aplicando lo que se aprende en las escuelas formadoras de docentes a partir de lo ofrecido en las distintas disciplinas del plan de estudio y para reflexionar sobre ello.

En dichas actividades se refleja un sentido de identidad a partir de la conducción, preparación e interacción con el aprendiz, puesto que las relaciones que se gestan en las escuelas determinan los comportamientos y redes que se establecen y que tienen lugar en los espacios donde se da el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el aula donde se educa, se enseña y aprende, por ello:

los aprendizajes académicos se diferencian significativamente de los aprendizajes de la práctica puesto que estos son integrales involucran a la persona en tres planos de la identidad profesional: el de las representaciones que intervienen en los procesos de conducción del hacer (el pensamiento y reflexión en la acción y sobre la acción), el de los saberes y competencias profesionales ligados al dominio práctico de la actividad (la experticia) y el de los afectos y emociones con que cada sujeto inviste el propio trabajo. Las prácticas son espacios de formación que en este sentido habilitan el desarrollo de la “inteligencia práctica”, entendida como aquella que se produce “en” el trabajo involucrando el Inter juego de estos tres planos (Andreozzy, 2011, p.110).

Es así como en la práctica profesional, la práctica docente como ejercicio en las aulas se conforma por múltiples aristas, y tiene que ver directamente con el actuar y el ser docente en el ejercicio de su profesión, como refiere Fierro 1999 (citado en Contreras, 2003) “la practica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.” (p.1). En este sentido este proceso áulico representa la participación y relación que se establece entre el docente y el alumno en el salón de clases, a partir de la cuál, se generan y articulan los procesos de aprendizaje para la generación de conocimientos.

La compleja trama de relaciones influenciada por un sinfín de elementos que se gestan al rededor de un ejercicio de práctica docente y que delimita de manera significativa el rol del docente, Bazdresch (2000) la define como: “...una actividad intencionada localizada en un marco conceptual de normas, reglas y significados... acciones intencionadas ... constituidas por información, conocimiento, teorías implícitas, acciones informadas y acciones cognoscentes (p. 18) y Vergara (2016) como: “...la forma en que se propician las interrelaciones, la forma de organizar la secuencia de actividades mediante las cuales se desarrollan los contenidos escolares y la forma en que se provoca el clima motivacional en el aula (Vergara, 2005, p. 86).

En este sentido, las actividades del docente se vuelven dinámicas y significativas, pues constituyen el parteaguas del logro de los aprendizajes de los alumnos, lo que determina el perfil de egreso y la consolidación de competencias determinadas en el curriculum escolar de cualquier nivel educativo. Porlán 1993 (Citado en Vergara, 2005), refiere que, en la práctica educativa, “un docente deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría y participa en el desarrollo del conocimiento y la práctica profesional” (p. 74).

Ante lo anterior, la labor docente tiene efectos significativos en el desarrollo de las actividades institucionales y el logro de metas escolares, por ello las prácticas que los docente en formación realizan en las escuela de educación básica durante su proceso de formación inicial en las escuelas normales, ponen en juego los conocimientos adquiridos, las intenciones conscientes, deseos, temores y expectativas de su desempeño, así su participación se construye a partir de procesos reflexivos consolidados a partir de sus comportamientos, para ello Berger y Luckmann (1989), afirman que “el actor se identifica con las tipificaciones del comportamiento objetivadas socialmente in actu... que recupera post actu cuando reflexiona sobre su comportamiento (p.97).

En la formación docente las prácticas profesionales son responsables de dar sentido y desarrollar en los estudiantes elementos sociales, filosóficos, metodológicos, epistemológicos, psicopedagógicos y prácticos, lo que permite consolidar el perfil de egreso con la finalidad de que los futuros docentes se integren al gremio magisterial con las competencias indispensables tal y como se establece en el Acuerdo 14/07/2018:

Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. (DOF,2018, s/p).

La práctica profesional en el Plan de Estudios 2018 tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman. Propicia la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico como su aplicación, integrándose la teoría y la práctica, en este sentido, las prácticas profesionales desde el plan de estudios 2018, contribuyen al establecimiento de relaciones distintas con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza.

Metodología

En el ámbito educativo, la investigación es primordial como un medio que permite identificar problemáticas que son necesariamente cuestionables y observables, es un trabajo que parte de un hecho o fenómeno del que se pueda recopilar, organizar y analizar información, de tal forma que se aumente el acervo de conocimiento dentro del área que se investiga. Por tal motivo, la metodología en términos de Aguilera y Rina (2013), se encamina a “... examinar, valorar, refutar o corroborar la eficacia de los métodos en los diversos campos del conocimiento. Si los métodos por cuanto a diseño y sentido no cumplen con su eficiencia” (p.91). En este sentido, este estudio se encuentra inmerso en una metodología de corte cualitativo, resaltando las cualidades de los datos obtenidos, debido a su naturaleza no cuantificable, la visualización de datos se expresa a través de formas de pensar, puntos de vista y opiniones centradas en lo que piensan los docentes de la escuela primaria hacia la práctica profesional que realizan los docentes en formación que realizan sus prácticas profesionales.

La profundidad y riqueza de ideas permitirán una diversidad de valoraciones interpretativas. A decir de Quecedo y Castaño (2003), este tipo de investigación permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos, éxitos y fracasos, la lucha moral y los esfuerzos, por lo que se enriquece la fundamentación teórica con la práctica.

Como método se eligió el Estudio de Caso (EC) que para Stake (2007) “es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”, por centrarse en la particularidad de 38 docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Coatepec

Angelita Juárez-Martínez, José Eder Millán-Honorato, Yeny Jazmin Ocampo-Tapia y Javier Antúnez-Montoya

La Práctica Profesional de los docentes en formación: una mirada desde la Escuela Primaria.

Harinas durante el Ciclo Escolar 2021-2022 y 38 titulares de 14 escuelas primarias que brindaron las facilidades para que los docentes en formación realizaran sus prácticas profesionales en sus escuelas,, dando un matiz particular al estudio al ser seleccionado por su ubicación geográfica, disposición de titulares de las escuelas primarias y la facilidad de acceso al campo laboral.

Población y muestra

La muestra desde la óptica de Tamayo (1998), citado por Ríos (2017), alude a un “conjunto o la totalidad de un grupo de elementos, casos u objetos que se quiere investigar” (p.89), por lo que el conjunto referido se vincula intrínsecamente a 38 estudiantes o docentes en formación llamado así en esta investigación, del 8ª semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, docentes en formación que realizaron sus prácticas profesionales en 14 escuelas primarias de zonas rurales y urbanas del municipio de Coatepec Harinas, Estado de México, pero se consideró para la aplicación del instrumento a los 38 docentes que fungieron como titulares del grupo en el que se encontraban los docentes en formación.

Técnicas e instrumentos

En relación con las técnicas e instrumentos Ríos (2017), señala que “representan la parte abstracta de la recolección de datos; es la forma que emplea el investigador para obtener datos, por lo tanto, determinan el instrumento a emplearse” (p.101). Por ende, los instrumentos que se usan en una investigación deben ser seleccionados, en conformidad con el corte o la forma de sustraer los resultados de la investigación, en otras palabras, si se requieren datos medibles o cuantificables el instrumento a utilizar puede ser una “encuesta” que acorde a sus características hace posible que los datos puedan ser encaminados a representar porcentajes de la población que se inclinan por una opinión o respuesta en particular, aunque los datos obtenidos son fáciles de comparar e interpretar, los resultados se encuentran limitados por un determinado número de opciones u opiniones.

En comparación, un cuestionario puede componerse por una diversidad de tipos de preguntas, entre ellas se destacan;

“... las preguntas cerradas o de alternativas fijas, presenta alternativas de respuesta. En ocasiones que existan excesivas respuestas para un

determinado ítem es recomendable incluir “otra respuesta” para que el instrumento no resulte extenso... Preguntas abiertas o de final abierto, presentan oportunidad de responder libremente, permitiendo obtener información detallada... Preguntas mixtas, posee preguntas cerradas y abiertas. (Ríos, 2017, pp.8-10)

En concordancia a ello, la presente investigación empleó un cuestionario en línea dirigido a los 38 titulares o docentes de grupo de las escuelas primarias, de los cuales más del 50% tenía de 20 a 30 años de servicio en la docencia y una minoría desde 6 hasta 20 años. El propósito fue analizar la práctica profesional que realizaron los 38 docentes en formación en edades de 20 y 21 años, destacando las fortalezas, debilidades y estrategias que se sugiere implementar para fortalecer la formación y en ésta, las prácticas profesionales que realizan los estudiantes o docentes en formación en la Escuela Primaria y contribuir a la formación inicial de futuros docentes en su práctica educativa. La integración de este cuestionario consistió en la respuesta a 10 preguntas, organizadas en dos secciones, la primera en 6 interrogantes con opción múltiple a 4 respuestas: totalmente de acuerdo, de acuerdo, más o menos de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo y la segunda en 4 interrogantes de respuesta abierta.

Procesamiento de la información

La recapitulación de la información se realiza a partir de la cualidad de los datos obtenidos, es decir, no se enfatiza porcentualmente la incidencia de situaciones observables, sino se concreta a resaltar en la función interpretativa definida por Vasilachis (2006), igualmente, las características singulares del corte cualitativo consisten, desde la perspectiva de Quintana y Montgomery (2006), permiten;

- Apertura; alude a la posibilidad de incluir nuevos elementos dentro del diseño, en función de los hallazgos derivados de los análisis de datos realizados durante el propio proceso de recolección de información.
- Flexibilidad; se refiere a la posibilidad de modificar lo ya previsto en el diseño inicial, en cuanto al volumen y calidad de la información, así como a las técnicas para obtenerla.

Angelita Juárez-Martínez, José Eder Millán-Honorato, Yeny Jazmin Ocampo-Tapia y Javier Antúnez-Montoya

La Práctica Profesional de los docentes en formación: una mirada desde la Escuela Primaria.

- Sensibilidad; estratégica se refiere a la posibilidad de modificare el diseño inicial partiendo de las características que se hallen en contacto efectivo con los informantes o con la dinámica de la realidad objeto de análisis.
- Referencialidad o no prescriptividad; engloba todas las características anteriores y se refiere a la naturaleza indicativa u orientadora del diseño inicial en su conjunto. (pp. 61-62)

Análisis e interpretación de resultados

La interpretación y análisis de las respuestas emitidas por los 38 titulares de grupo o docentes de las 14 escuelas primarias fueron concentradas y de ello se mencionan los siguientes hallazgos:

En la pregunta 1 se cuestionó si el servicio de la práctica profesional que brindaron los docentes en formación en la Escuela Primaria fue de calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje a lo que el 53.1% del personal encuestado establece que los docentes en formación en la Escuela Primaria realizaron una intervención de calidad como lo establece el artículo tercero constitucional, no obstante se cuenta con una área de oportunidad derivado a que un 37.5%, menciona que esta de acuerdo en que se brindó un servicio profesional de calidad, ya que aun falta superar las dificultades y retos que plantea la profesión y el 9.4 dice estar más o menos de acuerdo en que los docentes en formación hayan brindado una practica profesional de calidad. Es así que “En el caso de los docentes principiantes, la dimensión “eficiencia” juega un papel psicológico importante. En cualquier área de conocimiento o nivel, los docentes principiantes a menudo quieren instrucciones paso a paso de cómo hacer las cosas de forma eficiente”. (Marcelo, 2015, pág. 96), reconociendo entonces que la práctica profesional brindada por los docentes en formación de la Escuela Normal de Coatepec Harinas, es de calidad no obstante se cuenta con áreas de oportunidad las cuales permitirán el mejoramiento de su práctica educativa.

La pregunta 2 planteo una lista de 8 aspectos como: entrega de planeación didáctica en tiempo y forma, comunicación con titulares, preparación de la clase o tema a impartir en el aula, falta y uso de material didáctico, actitud hacia la labor docente, puntualidad, presentación y la opción de otra, de los cuales se les solicito identificar 3 o más que

consideraran como debilidades que observaron durante la práctica profesional de los docentes en formación, a lo cual en orden de elección señalan como principales debilidades la entrega de planeación didáctica en tiempo y forma, falta y uso de material didáctico, comunicación con titulares y la preparación de la clase o tema a impartir en el aula. Es así como la preocupación se centra en la entrega de la planeación didáctica que es uno de los elementos fundamentales dentro de la práctica docente debido a la influencia y el impacto que tiene en los resultados del aprendizaje de los alumnos, además de ser la base y eje rector del proceso enseñanza – aprendizaje y más aún, la preparación de la clase.

En una tercera pregunta se cuestionó si el docente en formación intervino de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas, expresando el 46.9 % de los docentes encuestados estar totalmente de acuerdo en que los docentes en formación si colaboran con la comunidad escolar, el 43.8% dice estar de acuerdo y solo el 9.4% señala ni estar más o menos de acuerdo. Pero es relevante manifestar que es de vital importancia el introducir a los docentes en formación de las escuelas normales en una cultura basada en la colaboración lo que supone implementar estrategias de encuentro y colaboración, decididas por los intereses colectivos, la organización de grupos de trabajo de carácter inter o transdisciplinario y conformar comunidades de aprendizaje.

En la pregunta 4 se planteó: Considera que es viable, que la Escuela Normal retome a su institución para integrar docentes en formación y realicen sus prácticas profesionales.

La práctica docente es uno de los procesos más difíciles e importantes en la formación de docente, ya que demanda que el docentes en formación ponga en práctica todo lo aprendido de manera teórica durante su carrera profesional y garantice el efectivo aprendizaje de sus estudiantes, de acuerdo a los aprendizajes esperados, superando (si existiera en caso) las barreras de aprendizaje de sus alumnos lo que le permitirá desempeñar su futura profesión, aprender y pasar a la acción, creciendo personal y profesionalmente, por ello es de vital importancia que las escuelas brinden la oportunidad a los docentes en formación desarrollar las habilidades necesarias, por lo cual el 59.4% de los encuestados mencionada que es viable introducir docentes en formación en su institución, considerando que “la docencia suele

identificarse (en su sentido más tradicional) con un proceso de transmisión de información, haciendo recaer toda la responsabilidad del proceso en el docente y en su saber, y relegando el papel del estudiante a ser un receptor pasivo de la información transmitida” (Gaitán, Jaramillo, 2003, p.18)

En la pregunta 5 se cuestionó si durante el desarrollo de las prácticas profesionales de los docentes en formación se dio el acompañamiento por parte de los docentes de la Escuela Normal de Coatepec Harinas (ENCH) fortaleciendo su formación inicial como futuros docentes, a lo que solamente el 18.8% dijo estar totalmente de acuerdo, el 12.5% en desacuerdo, 6.2 totalmente en desacuerdo, 28.1% más o menos de acuerdo y el 34.4% de acuerdo, evidenciándose así una debilidad en la falta de acompañamiento por parte de los docentes de la ENCH, misma que tiene que ser considerada como una oportunidad de mejora para brindar acompañamiento a la formación inicial de los docentes en formación., pues el acompañamiento pedagógico es un servicio que consiste en visitar a los docentes en formación durante la realización de sus prácticas profesionales en las escuelas primarias para puntualizar en aquellas competencias profesionales que requiere fortalecer y alcanzar el logro del perfil de egreso con el que se forman los futuros docentes, siendo este acompañamiento de apoyo a su formación inicial.

En el planteamiento número 6: ¿ De manera progresiva los docentes en formación articularon los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquirieron en su escuela de práctica?, se señala que los docentes en formación inmersos en sus practicas profesionales si demostraron de manera progresiva sus conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos, en relación a las características y necesidades propias de las instituciones, esta articulación dicen les permitió la entrega y el compromiso para orientar su aprendizaje y, con ello, aprender a transformar su pensamiento y su propia práctica profesional.

La pregunta número 7 solicito expresar en su opinión las 5 características que debe tener un docente en formación que realiza sus prácticas profesionales en la Escuela Primaria, destacando entre ellas: la empatía, humildad, dominio de contenidos,

preparación profesional, el gusto y vocación por la docencia y otras más como la disposición, el compromiso, la responsabilidad y la participación activa.

En la pregunta 8 se les solicitó mencionar 3 fortalezas que se observaron durante la práctica profesional de los docentes en formación, expresando entre ellas que fortalecieron significativamente las competencias de su perfil de egreso, puesto que estas actividades expresa Mayor (2018) “favorecen la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar, permiten diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta y sobre todo implementar un servicio adecuado a dichas necesidades y reflexionar sobre lo acontecido” (p.5), destacando también el dominio de los contenidos, control de grupo, actitudes de amabilidad, empatía, responsabilidad trabajo en valores, respeto, disposición al trabajo y resolución de conflictos.

Como penúltima pregunta se les solicito manifestar 3 estrategias que la Escuela Normal debería implementar para fortalecer la formación inicial y en ésta, las prácticas profesionales que realizan los estudiantes o docentes en formación en la Escuela Primaria, a lo cual expresaron que una de las primeras estrategias a implementar tendría que ser el acompañamiento por parte de los docentes de la ENCH, realizando visitas en el contexto áulico durante la practica profesional realizada por el docente en formación, realizando visitas periódicas a las instituciones y destinar tiempo a la observación para detectar tanto las fortalezas cómo áreas de oportunidad de los docentes en formación. Como segunda estrategia mencionan la comunicación y el dialogo constante entre el docente de la Escuela Normal con el titular del grupo para recuperar información que sea insumo para atender con el docente en formación enfatizando aspectos de su desempeño mostrado durante su practica profesional. Uno de los titulares de grupo expresa “...es necesario que los docentes en formación sean observados de manera continua, reciban una retroalimentación de su desempeño por parte de los docentes de la Escuela Normal y un mayor acompañamiento”. Otra de las estrategias que solicitan es que la ENCH oferte cursos de innovación educativa, material didáctico, plan y programas de estudio e instrumentos de evaluación, mismos que brinden herramientas a los docentes en formación para enriquecer su formación inicial y práctica profesional.

En el último planteamiento que refiere a remitir comentarios respecto al servicio de la práctica profesional que realizan los docentes en formación se expresa que se logran los aprendizajes esperados en los contenidos que trabajan con sus alumnos, su desempeño fue óptimo, relacionándose con todos los actores de la institución, estableciendo relaciones sociales y de convivencia, dicen que se cumplió con las expectativas, buen control de grupo y dominio de contenidos, colaborativos y tolerantes en los procesos de enseñanza aprendizaje con los alumnos. Pero también expresan que los docentes en formación sean más empáticos y dispuestos al trabajo, dicen; “el material que se utilizó requiere de un poco más de detalle y presentación”, “falta material didáctico”, “los tienen que preparar para que sean más atentos, entre otras expresiones., por lo que parafraseando a Perrenoud (2007, es necesario ayudar a los estudiantes en sus prácticas a desarrollar competencias que puedan implementar en el aula de clases. Además se señala que los docentes responsables de ellos en la Escuela Normal estén más al pendiente de lo que realicen en las primarias y que conozcan la dinámica de trabajo y los documentos rectores vigentes de la educación primaria, de tal forma que la preparación académica para las prácticas se vea más cercana a la realidad., puntualmente dicen “falta compromiso de los docentes responsables de la Escuela Normal para ser ejemplo y formar docentes, con un apoyo del 100%”.

Conclusiones

Se evidenciarán los hallazgos más importantes que dan respuesta a los objetivos y preguntas de investigación, así como las implicaciones de los resultados y su relación con el propósito de la investigación.

La práctica profesional brindada por los docentes en formación de la Escuela Normal de Coatepec Harinas, es de calidad no obstante se cuenta con áreas de oportunidad las cuales permitirán el mejoramiento de su práctica educativa.

Las debilidades que observaron los titulares o docentes de las escuelas primarias durante la práctica profesional de los docentes en formación fueron la entrega de planeación didáctica en tiempo y forma, falta y uso de material didáctico, comunicación con titulares y la preparación de la clase o tema a impartir en el aula.

Los docente en formación intervienen de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas pues la DOF (2018) indica que un docente tiene que ser capaz de “Orientar su actuación profesional con sentido ético-valoral y asumir los diversos principios y reglas que aseguran una mejor convivencia institucional y social, en beneficio de los alumnos y de la comunidad escolar” (s/p).

Los titulares o docentes frente a grupo de las 14 Escuelas Primarias consideran que es viable, que la Escuela Normal retome a su institución para integrar docentes en formación y realicen sus prácticas profesionales.

Se requieren realizar una ruta de acompañamiento y de observación por parte de los docentes de la IES a los docentes en formación durante el desarrollo de sus prácticas profesionales para realizar un análisis de diferentes indicadores de desempeño docente así como de su formación inicial como futuros docentes.

La Escuela Normal de Coatepec Harinas cuenta con los elementos necesarios para formar docentes competentes que realizan una interacción entre la teoría y la practica pero requiere implementar estrategias como: acompañamiento, realizando visitas y observaciones para detectar tanto fortalezas como áreas de oportunidad en la práctica profesional de los docentes en formación, comunicación y dialogo constante entre docente de la ENCH y titular del grupo y ofertar cursos de innovación educativa, material didáctico, plan y programas de estudio e instrumentos de evaluación, mismos que brinden herramientas a los docentes en formación para enriquecer su práctica profesional.

La tarea docente implica tener ciertas características, tales como la empatía, la humildad, el dominio de contenidos, la preparación profesional, el gusto y vocación por la docencia y otras más como la disposición, el compromiso, la responsabilidad y la participación activa.

Los titulares de grupo o docentes frente a grupo expresan que los docentes en formación que realizaron sus prácticas profesionales en su escuela primaria mostraron fortalezas como el logro de competencias de su perfil de egreso: diseño de planeaciones didácticas, dominio de contenidos, control de grupo, actitudes de amabilidad, empatía, responsabilidad, respeto, disposición al trabajo y resolución de conflictos.

Es necesario que se trabajen valores como la empatía, disposición y responsabilidad en los docentes en formación pero "...si el individuo no es capaz de invertir sus saberes de la mejor forma, de relacionarlos con las situaciones, de transponerlos y de enriquecerlos, jamás le serán de gran ayuda para actuar." (Perrenoud, 2007, pá.173).

Es importante que los docentes formadores en la Escuela Normal den un acompañamiento puntual las prácticas profesionales que realiza los docentes en formación en las primarias, así como conocer la dinámica de trabajo y los documentos rectores vigentes de la educación primaria, de tal forma que la preparación académica para las prácticas se vea más cercana a la realidad., puntualmente dicen " falta compromiso de los docentes responsables de la Escuela Normal para ser ejemplo y formar docentes, con un apoyo del 100%.Ante dichos resultados es relevante una rendición de cuentas y una evaluación dirigida a los docentes de la Escuela formadora de docentes misma que es "... un punto clave del proceso, dado que a partir de sus resultados se toman decisiones pedagógicas de gran relevancia" (Widiastuti et al., 2020, pág.77).

Bibliografía

- ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa en la Tercera Sección). Diario oficial de la Federación 14 de julio de 2018.
- Aguilera, H. y Rina, M. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología Estudios Políticos. Revista de estudios políticos, 9(28), pp.81-103.
- Andreozzy, M. (2011). Las practicas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. Archivos de Ciencias de la Educación 4a. época. 2011, Año 5, No. 5, p. 99-115. Universidad de Buenos Aires Argentina.
- Berger, P. & Luckmann, T (1989). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu Editores
- Brazdresch, M. (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. Guadalajara, Jalisco, México: Textos Educar-Educación Jalisco.

- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. Universidad de Barcelona. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10(1), 1-18. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-coll2.html>
- Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. Revista Valores UC. Vol. 1. Chile.
- Echeverri, J. (2008). Aciforma: los seminarios permanente como el mayor aporte a la fundación de las Escuelas Normales Superiores, 1999-2000. A(u)las, Revista Pedagógica, Escuela Normal Superior María Auxiliadora
- Feito, R. (2015). ¿En qué puede consistir ser “buen” profesor?. Revista de Opinión Pensamiento.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Gaitán, C., Martínez, D., Gatarayih, G., Romero, J., Saavedra, M., & Alvarado, P. (2005). Caracterización de la práctica docente universitaria. Consultado el 20 de Junio de 2016 de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis11.pdf>
- Marcelo, D. V. (2015). El ABC y D de la formación docente. España: NARCEA.
- Mayor, Domingo. (2018). Prácticas de Aprendizaje-Servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. Revista Iberoamericana de Educación, 76, 5-56. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2847>
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Editorial Gráo. México.
- Quecedo, R. y Castaño (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, 14, pp. 5-40.
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM.
- Ríos, R. (2017). El artículo de investigación Metodología de redacción. Perú; Iquitos-Perú.

- Sayago, Z. Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta Educere, vol. 10, núm. 32, enero-marzo, 2006, pp. 55-66 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Sayago, Z. (2006a). Modelos de colaboración entre universidad y escuelas básicas: implicaciones en las prácticas profesionales docentes. Educere, 10 (33), pp. 303-313.
- SEP (2018). Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Disponible en: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>.
- SEP. (2009). Guía para la instrumentación didáctica de los programas de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionales. Recuperado de: <http://www.itesca.edu.mx/>
- Solé, I. (2009), Estrategias de lectura. España: Grao.
- Toro, S. y Vera, J. (2015). Conocimiento y comunidad escolar: Procesos de interpretación de las dinámicas relacionales escolares en la educación básica como configuración cognitiva situada. Estudios Pedagógicos XLI, N° Especial: 7-8.
- Valencia, C., García, C. Ospina, G., y Ríos, A. (2015). Maestro huella; ser y saber para hacer en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Revista Plumilla Educativa, 15. Medellín: Universidad de Manizales.
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional
- Vasilachis, I. (2006). “La investigación cualitativa”. En Vasilachis, I. (coord.) Estrategias de investigación cualitativa, Barcelona: Gedisa
- Vergara, M. (2005). Los significados de la práctica docente de los profesores de educación primaria (Tesis doctoral). Universidad La Salle Guadalajara.
- Vezub, L. y A. Alliaud. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Madrid: MEC-ANEP-OIE.

Widiastuti, I., Mukminatien, N., Prayogo, J. y Irawati, E. (2020). Dissonances between teachers' beliefs and practices of formative assessment in EFL classes. *International Journal of Instruction*, 13(1), 71-84. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1315a>

Implicaciones en la formación desde el proceso de conocimiento de Edgar Morin

M. F y C.S. Karla Patricia Martínez González
 Universidad Autónoma de Nayarit, México.
karla.gonzalez@uan.edu.mx

M.D Hetzaú Arturo Peña Chacón
 Universidad Autónoma de Nayarit, México.
hetzau.pena@uan.edu.mx

Recepción: 10 de octubre del 2022

Aceptación: 20 de enero del 2023

Publicación: 01 de febrero del 2023

Resumen: El conocimiento y su organización debe ser el pilar que fundamente la educación de los seres humanos. No basta con realizar evaluaciones, capacitaciones al personal docente, diseñar modelos educativos “nuevos” sino tenemos claridad de hacia donde vamos. Despegarnos del sentido de utilidad y concreción del sistema educativo y empezar a caminar por el sendero de la reflexión de los problemas de los seres humanos, más allá del desarrollo meramente económico o material del país. Lo anterior sólo se puede obtener una vez que logremos entender que las calamidades que hoy vivimos son producto de una visión lineal y fragmentada del mundo; éste no es lineal y está complejamente entrelazado.

La formación de los sujetos, debe ser un proceso consciente, ordenado y dialógico, que permite reconocer en el sujeto sus avances, los caminos recorridos, su punto de llegada y de partida.

Se propone, que los procesos cognitivos sean evidenciados a través de procesos de reflexión, a través del lenguaje escrito, lo cual implica un proceso de conocimiento complejo.

Implications in training from Edgar Morin's knowledge process

Abstract: Knowledge and its organization should be the pillar on which the education of human beings is based. It is not enough to carry out evaluations, train teachers, design "new" educational models if we do not have clarity about where we are going. We must detach ourselves from the sense of usefulness and concreteness of the educational system and begin to walk the path of reflection on the problems of human beings, beyond the merely economic

or material development of the country. This can only be achieved once we understand that the calamities we are experiencing today are the result of a linear and fragmented vision of the world; the world is not linear and is complexly intertwined.

The formation of the subjects must be a conscious, orderly and dialogical process, which allows us to recognize the subject's progress, the roads traveled, his point of arrival and departure.

It is proposed that cognitive processes be evidenced through reflection processes, through written language, which implies a complex knowledge process.

Introducción

El conocimiento, su origen y transcendencia, son elementos de nuestro interés y curiosidad, en la formación de los estudiantes. Como docentes nos hemos cuestionado respecto de nuestra práctica educativa y cuáles son las alternativas al momento de formar profesionales conscientes del proceso de conocimiento que se vive y se produce.

Para ello, empleamos la propuesta de Edgar Morin, respecto del Método: Conocimiento del conocimiento. Nuestro objetivo es analizar las implicaciones de la práctica educativa, para la formación de los estudiantes a partir de los procesos a los cuales hace referencia Morin.

Las preguntas son: ¿Qué tipo de práctica educativa, es necesaria para la formación? ¿Cómo se organiza el conocimiento humano? ¿Qué elementos intervienen en el proceso de conocimiento?

Las características de cada sujeto le permiten acceder al de conocimiento y, éste, le permite continuar su vida. El conocimiento no es un simple proceso lineal de percepción o de relación, sino, más bien, el tejido que se forma mientras transitamos por distintos momentos, espacios y circunstancias.

Algunas consideraciones en torno a la metacognición, que es el análisis y reflexión respecto del conocimiento y el tema central de la epistemología del conocimiento. Este concepto de epistemología del conocimiento, se refiere al conocimiento del conocimiento. Es decir, el conocimiento no se interrumpe, como seres humanos seguimos observando, cuestionando, y

dudando respecto de todo lo que nos rodea. Esto puede ocasionar que vivamos bajo el principio de incertidumbre. Aun las verdades asumidas, tienen en el fondo incertidumbre.

Algunas de las ideas concluyentes es que hace falta en los procesos educativos incorporar la multi y transdisciplina, la profundización en la epistemología de la complejidad y asumir la complejidad en sí, ya que estas perspectivas teóricas permiten acceder a la realidad de una forma más pertinente que la que hemos utilizado en los últimos siglos.

LOS PROBLEMAS DEL CONOCIMIENTO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Se piensa que los seres humanos, somos los seres en el mundo capaces de conocer. Dado que aún no tenemos la certeza de estar equivocados, seguimos asumiendo al hombre como un hombre racional, y que tal situación lo lleva a procesar información del mundo exterior. Entonces “El conocimiento humano se puede entender como un proceso en el que se relacionan un sujeto cognoscente y un objeto por conocer. Esto quiere decir que los elementos esenciales de todo proceso de conocimiento son el sujeto cognoscente, el objeto por conocer y la relación que debe establecerse entre ellos para que se dé el conocimiento.” Nava Bedolla, José. (2017)

He aquí el primer problema, es decir el sujeto que conoce. Los seres humanos pensamos que somos capaces de conocernos a nosotros mismos; ahora bien, con que herramientas contamos para ello. Nava comenta que: “Todo lo que un sujeto pueda decir sobre determinado objeto, no será la realidad del objeto, lo que éste es, sino sólo un discurso sobre el mismo, será un lenguaje sobre el objeto, una disertación elaborada por un sujeto que no forzosamente coincide con el razonamiento elaborado por otro sujeto “El lenguaje humano no está hecho para hablar de conocimiento: la formalidad lingüística no es la cognoscitiva; hay niveles cognoscitivos infra – lingüísticos y supra – lingüísticos” (Polo, 2006, p. 14). Esto, pone de manifiesto un problema más, a saber, el de la construcción del lenguaje, se dice que la construcción que hacemos de nuestro mundo esta pasada por nuestros sentidos, en ellos descansa las herramientas para traducir el entorno, sin embargo, estas muchas de las veces no son las más eficientes y confiables, un problema más.

La manera, en que nuestros sentidos recogen información del exterior es un insumo. Lo es, para los procesos que dan en nuestro interior, es decir los procesos que realiza nuestro

cerebro. Esto quiere decir que; “Los elementos cognitivos se centran en lo que Johnson- Laird (1983) denomina «modelos mentales», a través de los cuales los seres humanos creamos modelos de trabajo del mundo. Los modelos mentales, tales como esquemas, paradigmas, creencias y puntos de vista, ayudan a los individuos a percibir y definir su mundo, al crear y manipular analogías en sus mentes.” (Salmador, 2001).

Existen, distintas explicaciones de los procesos cognitivos de los seres humanos, aún; “Después de la epistemología de Piaget, que constituyó un notable esfuerzo de rearticulación de los conocimientos en el mismo sentido de un conocimiento del conocimiento, asistimos en los años 80 a diversos reagrupamientos, todavía incompletos de “ciencias cognitivas (que asocian particularmente la psicología cognitiva, la lingüística, la inteligencia artificial, la lógica” (Morin,. 1999).

IMPLICACIONES EN EDUCACIÓN Y COMPLEJIDAD

Estos problemas planteados, dan origen a encontrar alternativas para la formación de sujeto, encontrando coincidencias en el pensamiento complejo o de la complejidad de Edgar Morin.

El pensamiento complejo, es holístico e integral. Lo cual es pertinente para las demandas de formación más actuales, sobre todo las que están centradas en la educación superior.

El pensamiento complejo contempla al ser humano como parte activa del proceso de conocimiento. Los procesos que la mente realiza están ligados a los cambios constantes, dado el entorno, las experiencias y las situaciones concretas a las que se enfrenta el sujeto. Rosas y Sebastián escriben al respecto: “la epistemología propuesta y desarrollada por Piaget, se basa en la convicción de que todas las estructuras que conforman la cognición humana tienen una génesis a partir de la alguna estructura anterior: por medio de procesos de transformación constructiva, las estructuras simples van siendo incorporadas en otras de orden superior. Ricardo Rosas y Christian Sebastián. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. p. 12. Si bien es importante tener claro las estructuras que constituyen nuestro cerebro, no es oficio de este trabajo, pues nos centramos en los resultado del mismo, más que en el proceso, es decir el conocimiento.

Las ideas de Khun son retomadas por Morin, dado que concibe la ciencia como un elemento integrador de los conocimientos o descubrimientos que dan pie a distintas o nuevas propuestas. La ciencia necesita avanzar en zigzag, recorriendo los senderos o brechas establecidas, pero también haciendo y ofreciendo nuevas respuestas a preguntas más esenciales y concretas. Sobre él particular señala Morin: “Debemos diagnosticar sin cesar lo real para no equivocarnos. De ahí, la importancia, para el diagnóstico, del conocimiento complejo: permite evitar los errores groseros procedentes de la incapacidad para complejizar y globalizar los datos, los acontecimientos, los problema” Edgar Morin,. (2005). *Mis demonios*

El reconocimiento de nuestras limitantes, nos permite reconocernos tal cual somos. La educación superior, está demandando cada vez más fuerte, sujetos mejores, mayormente preparados, con conocimiento de causas, profesionales y críticos, pero que también posean valores, con la empresa, con la vida con el mundo.

Ello, implica que los docentes estén en la misma sintonía. Los programas de formación o capacitación docentes, en su mayoría están centrados en las tecnologías o en las estrategias docentes, lo cual es necesario, pero no tan importante como el sujeto en sí mismo. Nos olvidamos algunas veces, de que el profesor además de ser profesional es precisamente sujeto.

Frente a la idea del profesor de ciencias dedicado a detectar “errores” en las concepciones de sus alumnos para eliminarlos y sustituirlos por la “verdad”, proponemos la del profesor interesado en que la ciencia tenga sentido, sea significativa y funcional para la persona que aprende. (García, 2005). Nuestra tarea como docente, exige y demanda de nosotros como personas; atrás quedaron las clases en las que el docente dicta las ordenes; o por lo menos eso queremos pensar. Lo que es claro, es que para que el conocimiento y el aprendizaje se den, necesitamos promover la significación de los constructos de nuestra mente, es decir enterarnos de las traducciones que nuestra mente hace.

Savater 1997, citado por Villanueva, menciona que, para el ejercicio de la docencia, se debe apoyar de la Filosofía, pues: “En ella (la filosofía), el docente encontrará una “aliada segura” que le guiará y acompañará (si él la deja) en la búsqueda y conquista del ideal de perfección humana y profesional, que se propone alcanzar para sí mismo y para los que ante sí, en cierto

modo, es responsable del mundo: **sus alumnos**". De ahí la necesidad de retomar a la epistemología y la filosofía. En nuestro intento por encontrar una propuesta más clara para la formación en educación superior es que se muestra lo siguiente.

Materiales y métodos

Hemos considerado los procesos en torno a la metacognición, que es el análisis y reflexión respecto del conocimiento y el tema central de la epistemología del conocimiento. Este concepto de epistemología del conocimiento, se refiere al conocimiento del conocimiento. La epistemología como tal se enfrenta al problema de explicar en qué consiste el conocimiento, además tiene la tarea de conectar las diferentes disciplinas que abonan a la comprensión del fenómeno del conocimiento.

Para enmarcar nuestras ideas, es pertinente mencionar al constructivismo. Conscientes de que, los procesos cognitivos son promovidos y generados a través de constructos sociales.

Todo proceso de construcción de conocimiento, es un proceso social en dos sentidos: se aprende en la interacción social y lo que se aprende está determinado socialmente. Las personas realizan una construcción conjunta del conocimiento, negociando los significados, cooperando en dicha construcción." (García, J. 2005).

sistema.

La mayoría de los seres humanos realizamos, a través de nuestro cerebro, operaciones en las que nos es posible traducir el mundo, de alguna manera eso se traduce en símbolos y significados y cada sujeto le asigna a esos símbolos un significado distinto. El propio conocimiento es para algunos solo una forma de contacto con el mundo y para otros es el eje articulador del ser del sujeto. Al respecto, afirma Morin:

Tenemos un ser, un ser máquina que es un ser computante. Empleo el término "computante" para no utilizar "calculo", que tiene un sentido demasiado aritmético. Digo que es un ser computante, un ser que se ocupa de signos, de índices, de datos: algo que podemos llamar "información" si es que queremos usar ese término, si no podemos eliminarlo. A través de los signos, índices y datos, trata con su mundo

interno así como con el externo. (Edgar. Morin, S/F *Noción de sujeto en Edgar Morin*. En: <http://ecologia.unibague.edu.co/sujeto.pdf>).

En síntesis, el sujeto en Morin, es un ente capaz de reformularse así mismo a través de procesos de computación y cogitación. El desarrollo del sujeto está ligado a las dimensiones propias de su especie, como lo es la parte biológica, la ecológica, la sociológica y cultural; a través del análisis y comprensión de la interacción de estas dimensiones es posible comprender tanto al sujeto como al fenómeno del conocimiento.

Flavell, 1971 citado por Da Lama 2020, aclara: “De modo general, la metacognición se refiere al conocimiento sobre los procesos cognitivos -por ejemplo, una persona puede conocer cuál es la capacidad de memoria, saber qué tipos de tareas le resultarán más difíciles que otras-, y a la regulación de dichos procesos -releer un texto la cantidad de veces necesarias para recordar la información, planificar estrategias a la hora de estudiar, entre otras acciones-

Para nosotros como docentes, es de vital relevancia identificar, las actividades que llevarán a aprendizajes sólidos a nuestros estudiantes, es por ello que se rescatan los procesos cognitivos.

Es importante mencionar que:

“Flavell (1979, 1985) diferenció en su modelo cuatro componentes fundamentales: conocimiento metacognitivo, el cual refiere a creencias y supuestos que posee el sujeto acerca de su propia actividad cognitiva y cómo esta puede verse afectada por distintos factores. Este componente se divide a su vez en tres tipos de conocimiento según su contenido, a saber, conocimiento sobre la persona -creencias que tiene el individuo sobre sus propias capacidades cognitivas, las de los demás en comparación a las propias, y el conocimiento sobre procesos cognitivos aplicables a todas las personas de manera universal-, conocimiento sobre la tarea -el grado de afectación que el individuo supone tendrá determinada tarea sobre sus procesos cognitivos-, y conocimiento sobre las estrategias -conocimiento sobre la eficacia de las acciones emprendidas por el individuo en aras de alcanzar sus metas cognitivas- (Da Lama, 2020).

En los espacios de formación de educación, hemos implementando estrategias que permitan a los estudiantes conocerse a sí mismos, así como identificar los procesos- acciones que los llevaron al conocimiento y al aprendizaje.

A nuestros estudiantes, al final de los cursos, les pedimos que respondieran una serie de preguntas relacionadas, por lo que consideramos, procesos metacognitivos. Para ello, construimos algunos ejes, que ayudaron a establecer las preguntas reflexivas, que ayudan a reconocer en los estudiantes sus aprendizajes.

- CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO
- LO SIGNIFICATIVO- SIGNIFICANTE
- ESTRATEGIAS APLICADAS (Formas de aprender)
- HALLAZGOS (Resultados).

Las preguntas, se entregaron de manera físico y por correo electrónico, obteniendo un proceso claro de su aprendizaje.

“En este sentido, se debe estimular la reflexión, el análisis, el debate, la sistematización de las ideas, la argumentación crítica y científica, en un ambiente de respeto y de valoración. El estudiante, y en nuestro caso el docente en formación, debe reconocerse como protagonista (...)” (Villanueva,2006). Este énfasis en los sujetos, propicia el reconocimiento, sustituyendo el “Estas bien” por el “entiendo tu punto”; si bien el proceso de conocimiento es un proceso complejo, existen alternativas que nos pueden ayudar a ser evidente nuestros conocimientos y aprendizajes.

Lo que se haya implicado, es el sujeto que conoce, lo que conoce y los medios- herramientas para acceder a ello, más allá de los sentidos, se hayan la interacción de los seres humanos a manera de reflexión guiada.

Resultados

El proceso de análisis de la práctica educativa, nos llevó a ser críticos con las formas discursivas. A comprender que la educación es un proceso de transformación y resignificación de los seres humanos. La aplicación concreta de las nociones de conocimiento, nos llevaron ser más conscientes de nuestro lenguaje y de implicaciones.

“Se trata de una interacción que supone complementariedad: la construcción de conocimiento es un proceso situado en un determinado contexto cultural e histórico, contexto que también es generado en dicha construcción. La construcción del conocimiento es, a la vez, un proceso individual y social, se produce simultáneamente en ambos planos.” La complementariedad de lo vivido en las sesiones que se compagina con las conclusiones de los cursos. Es importante, que los sujetos que están formación sean conscientes de lo conocen y cómo es que son capaces de hacerlo, ello propiciará el aprendizaje, es decir llegar a “aprender a aprender”. (García, J. 2005).

Los hallazgos de los estudiantes, fueron relevantes, sin embargo, en algunas ocasiones no fue posible el análisis grupal de los escritos metacognitivos. En nuestra experiencia, podemos identificar que gracias a las ideas de Piaget, de Morin y Flavell, podemos explicar lo que sucede con el sujeto que conoce: y no solo éstas sino muchas otras.

Conclusiones

Los elementos que intervienen en el proceso de conocimiento son varios: Primero, nuestro cerebro: los procesos cognitivos que éste lleva a cabo son indispensables para el conocimiento. Antes, se explicaba que el cómputo es una acción del ser humano que permite procesar la información que se recibe del medio. Por supuesto que nuestros sentidos nos brindan información, pero nuestro cerebro se encarga de procesarla y hacerla entendible para nosotros, la cual nos lleva a considerar que el desarrollo neuronal de cada cerebro lleva al proceso cognitivo que determina la forma en la que conocemos. Esto no significa que sea un mejor conocimiento, sino que está mejor adaptado al medio. Al final, como sabemos, mucho de la supervivencia del ser humano depende de nuestra capacidad de adaptación del medio.

La construcción involucra una visión distinta de la realidad o del mundo, al igual que sucede con la construcción de conocimiento. Morin, nos dice, que: “Hoy pienso que el conocimiento es una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término, que debe sin cesar realizar círculos concéntricos; es decir, que el descubrimiento de un principio simple no es el término; reenvía de nuevo al principio simple que ha esclarecido en parte. (Edgar Morin,. (2004). Epistemología de la complejidad. p.1)

Reconocemos con estas acciones, que la formación integral de los sujetos necesita estar ligada a estrategias que posibiliten al sujeto de espacios de interacción sanos, reflexionadores y estimulantes para la mente, considerar a los sujetos como tales, más allá de su condición social. La tarea docente, es una que lleva a dar de nosotros mismos, siempre y reciprocidad que se comparte es benéfica para la formación de cualquier ser humano.

Algunas de las ideas concluyentes es que hace falta en los procesos educativos incorporar la multi y transdisciplina, la profundización en la epistemología de la complejidad y asumir la complejidad en sí, ya que estas perspectivas teóricas permiten acceder a la realidad de una forma más pertinente que la que hemos utilizado en los últimos siglos.

Referencias

GARCÍA, J. EDUARDO (2005). Complejidad y construcción del conocimiento

Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Sevilla

Hoyos Vázquez. G. (2008). *Filosofía de la educación*. Ed. Trotta: Madrid.

Luengo González, Enrique M. (2014). *El conocimiento de lo social*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara.

Morin, E. (2008) *Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento*. Recuperado http://archivo.estepais.com/inicio/historicos/202/1_propuesta_reformar%20la%20educacion_morin.pdf

----- (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Ed, Edhasa: Madrid, España.

----- (1999). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Catedra: Madrid, España.

Narro Robles, J y Moctezuma Navarro, D. (2012). *Hacia una reforma del sistema Educativo Nacional*. UNAM: Ciudad de México.

Nava Bedolla, José. (2017). El problema del origen del conocimiento humano. Los supuestos filosóficos con los que se pretende resolver. Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. 4(8). 165 - 192.

Pozo, Juan. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Siglo veintiuno: D.F. Ciudad de México.

Ricardo Rosas y Christian Sebastián. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. p. 12

Fernández Da Lama, Rocío Giselle. (2020). - Pontificia Universidad Católica Argentina. Buenos Aires, Argentina. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aire



Reseña del IV Congreso Internacional de Investigación Educativa RedCA 2022
“La producción de conocimientos científicos en red: retos y perspectivas de la investigación educativa”
 Celebrado del 16 al 18 de noviembre de 2022 en modalidad virtual
Toluca, Estado de México

Dr. Fernando Carreto-Bernal
 ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3423-668X>
fcaretomx@yahoo.com.mx
 Coordinador del IV CIIIE RedCA

MCS. Fernando Carreto-Guadarrama
 ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2531-7920>
fercho_lili@hotmail.com
 Responsable técnico del evento

Introducción

En la presente comunicación se reseña el IV Congreso Internacional en Investigación Educativa RedCA 2022, evento realizado del 16 al 18 de noviembre del 2022 en modalidad virtual, con sede en la ciudad de Toluca México, organizado por la Red de Cuerpos Académicos de Investigación Educativa de la UAEM.

Durante el evento, fueron presentados 145 trabajos, integrados por 55 ponencias, 44 artículos científicos, 24 capítulos de libro, seis carteles de tesis, nueve presentaciones de libros, tres conferencias magistrales, cuatro seminarios o mesas de trabajo, organizados en 49 sesiones de trabajo.

Los participantes representaron diversas instituciones del país y del extranjero; del Estado de México: facultades y escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (SCEEM) sede Toluca, Escuela Normal Superior del Valle de Toluca, Escuela Normal Superior de Toluca, Centenaria y Benemérita Escuela Normal de Profesores, Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Del estado de Puebla, la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla. la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (UAP). La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sede Nezahualcóyotl, Escuela Normal de Coatepec Harinas. UPN Regional Atizapán. Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad de Autónoma de Quintana Roo, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), del extranjero: Universidad de Ulsan Corea del Sur, Universidad Playa ancha de Chile y de Costa Rica.

La reseña se integra en dos apartados, en el primero se presenta la estructura del programa del congreso y en el segundo se caracteriza la frecuencia de participación de los ponentes de carácter cuantitativo, así como las principales temáticas como perspectiva de carácter cualitativo.

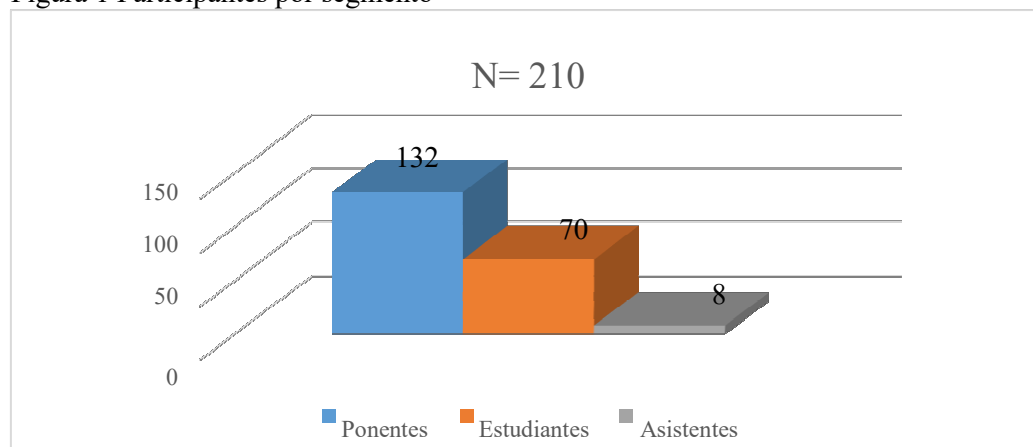
I. Estructura del Programa del IV Congreso Internacional de Investigación Educativa RedCA 2022 con mesas de trabajo por modalidad de participación y conferencias magistrales

Miércoles 16 noviembre 2022						
Horario	Actividad					
9:30 hrs	Ceremonia de Inauguración Dr. Juan Roberto Calderón Maya director de Investigación UAEM /Dr. Rodrigo Huitrón Gutiérrez director Facultad de Geografía UAEM/Dr. Fernando Carreto Bernal Coordinador RedCA UAEM.					
10:00 hrs	Conferencia de apertura Enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto universitario coreano Ph. D. Choi Hong Joo University of Ulsan South Korea					
	Ponencias		Artículos		Capítulos de libro	
Sesión 1 11:00 hrs	Mesa 1	Mesa 2	Mesa 17	Mesa 18	Mesa 28	Mesa 29
Sesión 2 12:00 hrs	Mesa 3	Mesa 4	Mesa 19	Mesa 20	Mesa 30	Mesa 31
Jueves 17 noviembre 2022						
Sesión 3 9:00 hrs	Mesa 5	Mesa 6	Mesa 21	Mesa 22	Mesa 32	Mesa 33
Sesión 4 10:00 hrs	Mesa 7	Mesa 8	Mesa 23	Mesa 24	Mesa 34	Mesa 35
11:00 hrs	Conferencia Una Visión Transformadora de la Investigación, la Educación Superior y la Universidad del Siglo XXI Dr. Azril Bacal Roij					
Receso						
Sesión 5 17:00 hrs	Mesa 9	Mesa 10	Mesa 25	Mesa 26	Presentación de libros 36	Presentación de libros 37
Sesión 6 18:00 hrs	Mesa 11	Mesa 12	Mesa 27	Presentación de libros 38	Carteles Mesa 39	Carteles Mesa 40
Viernes 18 noviembre 2022						
Sesión 7 9:00 hrs	Mesa 13	Mesa 14	Seminario o Mesa de trabajo 41	Seminario o Mesa de trabajo 42	Seminario o Mesa de trabajo 43	Seminario o Mesa de trabajo 44
Sesión 8 10:00 hrs	Mesa 15	Mesa 16	Taller 1 Creatividad 45	Taller 2 Zotero 46	Taller 3 Repositorios 47	Taller 4 Estadística no p 48
11 hrs	Conferencia de cierre Internacionalización de la educación superior de la UAEMéx Dra. Yolanda Ballesteros Senties					
12 hrs	Ceremonia de Clausura Mtra. Nohemí Morado Sánchez Departamento de Cuerpos Académicos y Redes de Investigación UAEM/ Dr. Fernando Carreto Bernal Coordinador RedCA UAEM.					

II. Caracterización cuantitativa y las principales temáticas de participación de los ponentes

En este apartado se consideran cuatro grupos de datos significativos del Congreso, el número de participantes por segmentos, el número de mesas de trabajo por modalidad de participación, número de participantes por modalidad y número de ponencias por ejes temáticos.

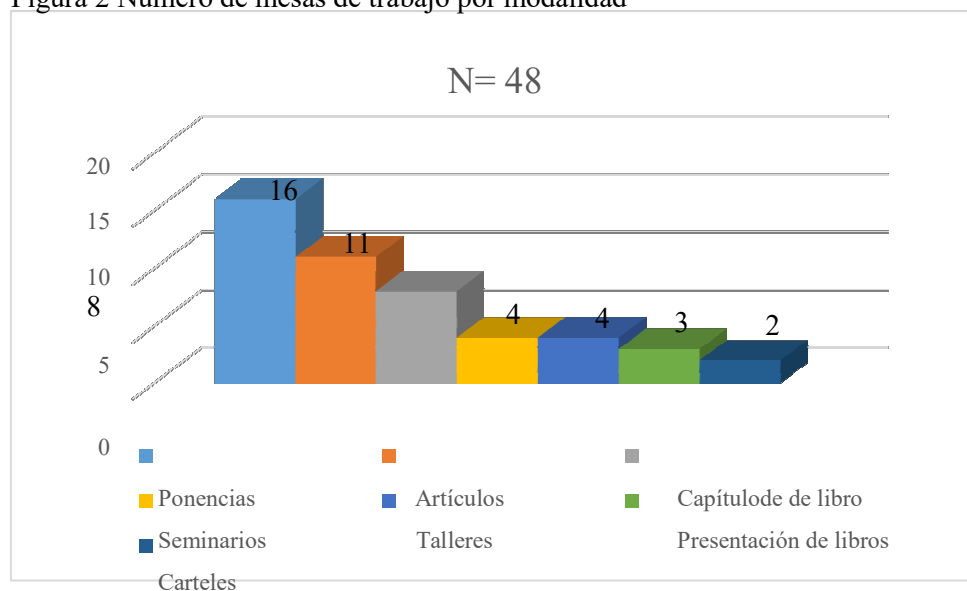
Figura 1 Participantes por segmento



Fuente: Base de datos del IV CIIE RedCA 2022

En el primer caso, sobre el número de participantes por segmento, destaca la importancia de la presencia de estudiantes, los cuales en diferentes sesiones tuvieron la oportunidad de presenciar las ponencias e interactuar con preguntas, comentarios o sugerencias, dando una vinculación del proceso enseñanza aprendizaje con el binomio ponente – estudiante.

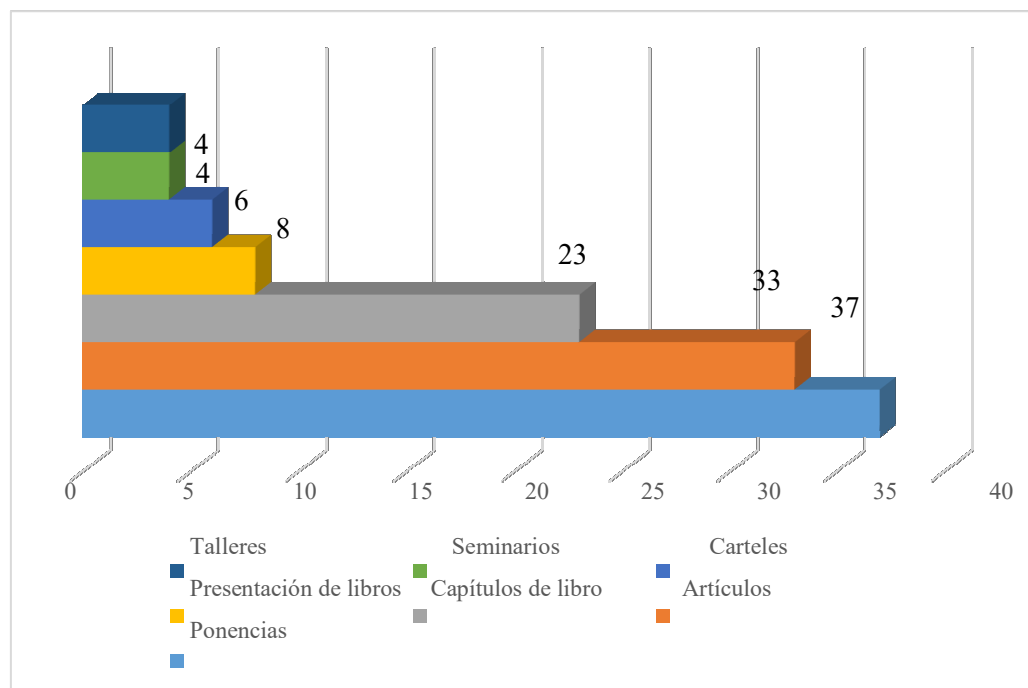
Figura 2 Número de mesas de trabajo por modalidad



Fuente: Base de datos del IV CIIE RedCA 2022

La organización del evento en mesas de trabajo con 3 participaciones en cada una permitió, un desarrollo pertinente, destacando que las ponencias, artículos y capítulos son de mayor interés por su naturaleza e implicación con los productos a publicar.

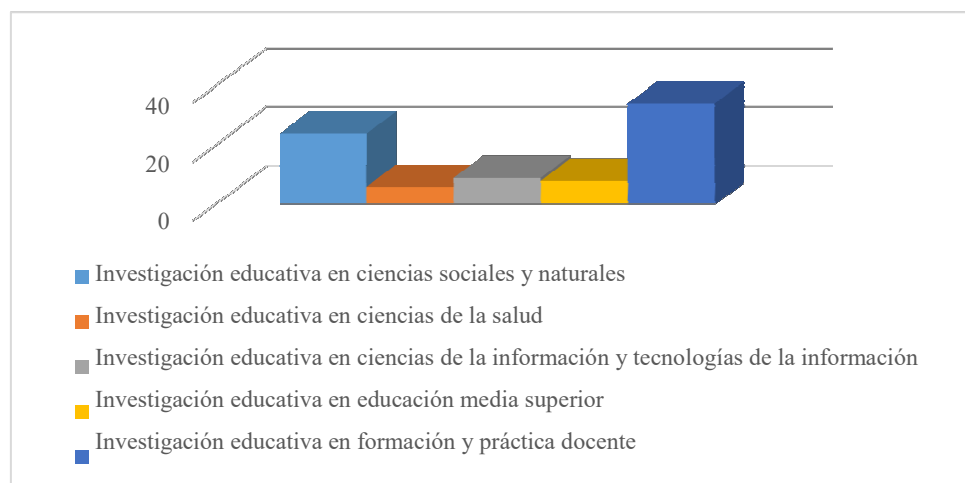
Figura 3. Modalidades de participación con número de mesas



Fuente: Base de datos del IV CIIE RedCA 2022

La diversidad de modalidades que caracterizan al CIIE RedCA, han motivado una creciente participación, en principio por la oportunidad de expresar diferentes aportaciones en la investigación educativa y segundo por la posibilidad de su publicación con criterios de calidad.

Figura 4. Ponencias por ejes temáticos



Fuente: Base de datos del IV CIIE RedCA 2022

Otra característica del evento es su organización en ejes temáticos con respecto a las Redes de Investigación Educativa, la formación y práctica docente (Escuelas Normales, UPN e ISCEEM) y la investigación educativa en Ciencias Sociales y Naturales (12 Cuerpos Académicos), revisten una mayor frecuencia por la amplitud y perspectivas de los Cuerpos Académicos que las conforman.

Comentarios finales

Por la naturaleza del evento, los aportes se diversifican en cuanto a las modalidades de participación, las ponencias expresan las experiencias en la práctica docente, los artículos aportan los avances o resultados de procesos de investigación, los capítulos fundamentan de forma conceptual, teórica o metodológicamente un objeto de estudio determinado.

En cuanto a los carteles, su naturaleza implica la exposición esquemática de los trabajos de tesis de licenciatura y posgrado en el área educativa, en la presentación de libros se abordaron las experiencias tanto metodológicas como los aportes en la disciplina, en los seminarios como espacios especializados para la reflexión de temáticas de interés, finalmente en los talleres se desarrollaron capacitaciones temáticas específicas de interés.

Finalmente, como productos significativos, se tienen: las memorias en corto con los resúmenes de cada comunicación, la publicación de los artículos en la revista de investigación educativa RedCA programados en los números subsecuentes al evento, así como la publicación de dos libros en editorial reconocida, van moldeando el prestigio académico que se va consolidando producto del trabajo colegiado del gremio de la RedCA.

Fuentes

Convocatoria, Programa, Base de datos y Memorias del IV CIIE RedCA 2022